

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE UNB PLANALTINA - FUP  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

**O PLANO DE ESTUDO COMO ARTICULADOR DA ESCOLA COM A VIDA  
NA ESCOLA DO CAMPO**

**JOZIANI ZENATTI**

Planaltina – DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE UNB PLANALTINA - FUP  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

## **O PLANO DE ESTUDO COMO ARTICULADOR DA ESCOLA COM A VIDA NA ESCOLA DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção ao título de Licenciada em Educação do Campo, com habilitação na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Orientador Prof. Dr.: João Batista Pereira de Queiroz

Planaltina – DF

2013

Dedico esse trabalho a todos (as) aqueles (as) que lutaram,  
lutam e lutarão por uma Educação do Campo transformadora e  
revolucionária. Em especial à memória de meu pai Aldir  
Zenatti, que passou sua vida lutando para que suas filhas  
tivessem direito à educação.

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho marca o fim de uma importante etapa da minha vida e o começo de uma nova; repleta de desafios, incertezas, sonhos, lutas...

... por isso, mesmo que o espaço limitado desta sessão de agradecimento, não me permite agradecer a todos como deveria, quero deixar registrado algumas poucas palavras, que certamente representam parte de meu profundo e sincero agradecimento.

A Deus, por conceder-nos a serenidade necessária para aceitar as coisas que não podemos mudar, a coragem para mudar aquelas que podemos e, principalmente, sabedoria para distinguirmos umas das outras.

A meu esposo amado, José Aparecido Zanuncio, pelo apoio e carinho diário, pelas palavras doces, pela confiança e força em todos os momentos.

A minha filha Letícia Gabriely, que veio para trazer luz, paz e esperança em minha vida.

A minha mãe Neide Zenatti, aos meus avós Abel e Alvina Zenatti, a minha irmã Francieli, meus sobrinhos Érik e Vitor, por tudo o que representam em minha vida.

Ao meu orientador Prof. Doutor João Batista, pela disponibilidade, atenção, paciência, dedicação e profissionalismo.

As amizades feitas ao longo desse caminhar, que sem dúvida foram importantes. Em especial as amigas e companheiras: Cleide, Fabiana, Luzinete, Eloisa, Eliane, Elaine... Pelos momentos de entusiasmo, tristezas, angústias e alegrias partilhadas.

À EFAR, aos Monitores e Estudantes, por terem despertado em mim o interesse profundo pela Educação do Campo. Em especial gostaria de agradecer a Isabel Passareli e Luiz Peixoto, pelos importantes conhecimentos transmitidos e apoio a este trabalho.

A todos os educadores (as) da LEdoC, pela forma amável, aberta e atenciosa que conduziram todo o processo de aprendizagem ao longo destes quatro anos de curso.

À Universidade de Brasília que, através deste curso da LEdoC possibilitou a realização dessa conquista tão sonhada e aguardada.

À Ana Orofino, à Silvanete e Osanete, que a vida fez questão que cruzassem meu caminho, para que entre tantas coisas, me ajudassem a compreender melhor que caminho é esse.

... Enfim, para chegar ao fim dessa etapa, muitas pessoas me ajudaram direta ou indiretamente, por isso, gostaria de dizer que essa conquista é coletiva. Muito Obrigada a todos (as).

... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história (Paulo Freire).

## **Lista de Abreviaturas**

**AECOFABA** - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia  
**AEFACOT** – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins  
**AEFARO** - Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia  
**AIMFR** - Associação Internacional das Casas Familiares, sede na França.  
**AMEFA** - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola  
**ARCAFAR** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais  
**ARCAFAR NORTE** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Norte  
**ARCAFAR SUL** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul  
**CEFFA** – Centro Educativo de Formação por Alternância  
**CNEC** – Conferência Nacional por uma Educação do Campo  
**CFR** – Casa Familiar Rural  
**COAAMS** – Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul  
**CPT** – Comissão Pastoral da Terra  
**CUT** – Central Única dos Trabalhadores  
**ECOR** – Escola Comunitária Rural  
**EFA** – Escola Família Agrícola  
**EFAITAQ** – Escola Família Agrícola de Itaquirai  
**EFAR** – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues  
**EFASIDRO** – Escola Família Agrícola de Sidrolândia  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**LDB** – Leis e Diretrizes Básicas  
**MEPES** - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
**MS** – Mato Grosso do Sul  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**PE** – Plano de Estudo  
**PF** – Plano de Formação  
**RACEFAES** - Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo  
**RAEFAP** - Rede das Associações Escolas Família Agrícola do Amapá  
**REFAISA** - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido  
**SIMFR** – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural  
**UAEFAMA** - União das Associações Escolas Família Agrícola do Maranhão  
**UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

## **RESUMO**

Este trabalho tem como principal objetivo analisar o Plano de Estudo (PE) da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, como instrumento didático pedagógico que possibilite a articulação da escola com a vida, na construção da escola do campo. Neste trabalho realizou-se uma retrospectiva histórica, para contextualizar a Educação do Campo e os Centros Familiares de Formação em Alternância, com suas organizações e instrumentos pedagógicos. A pesquisa empírica foi realizada com estudantes, famílias e monitores da EFAR, averiguando as diferentes compreensões, os desafios e as contribuições do PE na realização da Pedagogia da Alternância. A partir da pesquisa teórica e empírica, é possível afirmar que o PE é fundamental na articulação da escola com a vida, pois contribui na construção da escola viva, por articular os diversos aspectos da vida.

Palavras chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, CEFFAs, Instrumentos Pedagógicos, Plano de Estudo, Plano de Formação.

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the Study Plan (EP) School Family Farm Rosalvo Rodrigues da Rocha - EFAR as a pedagogical teaching tool that enables the integration of the school with life, the construction of the field school. This work was held a historical retrospective, to contextualize the Field Education and Training Centres Family Alternation with their organizations and educational tools. The empirical research was conducted with students, families and monitors EFAR by examining the different understandings, challenges and contributions of PE in achieving the Pedagogy of Alternation. From the theoretical and empirical research, can be said that the EP is crucial in the articulation between school and life, poiscontribui in building the school alive, by articulating the various aspectosda life.

Keywords    Keywords: Rural Education , Pedagogy of Alternation , CEFFAs Instruments Pedagogical Study Plan , Training Plan .



## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

.....	111
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	13
1.1 Educação do Campo no Brasil: uma síntese histórica.....	14
1.2. Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.....	24
CAPITULO II - OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – CEFFAS. ....	29
2.1 Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS no Mundo ....	29
2.2 As Escolas Famílias Agrícolas – EFAs no Brasil. ....	34
2.3 As Escolas Famílias Agrícolas: Organização e Instrumentos Pedag.....	377
CAPÍTULO III – OS CEFFAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	44
3.1. Os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs .....	44...44
3.2 Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR: Histórico, e Atuação. .....	48...48
3.2.1. Organização Interna da EFAR. .....	52.....52
3.2.2 Instrumentos Pedagógicos da EFAR .....	55
CAPITULO IV – PLANO DE ESTUDO: INSTRUMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA ARTICULAÇÃO DA ESCOLA COM A VIDA .....	60
4.1 Metodologia e Procedimentos da Pesquisa.....	60
4.2. O Plano de Estudo como Articulador da Escola com a Vida: Resultados e Discussões.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79
APENDICE: Questionário da Pesquisa.....	81
Anexo I: Plano de Formação da EFAR.....	83
Anexo II: Plano de Estudo 1º ano 2013.....	88
Anexo III: Plano de Estudo 2º ano 2013.....	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das EFAs por Região, Estados e Regionais .....	38
Tabela 2 – O Conhecimento do Plano de Estudo.....	62
Tabela 3 – O entender o Plano de Estudo.....	64
Tabela 4 – A realidade em que os pesquisados vivem abordada no PE.....	65
Tabela 5 – Os temas do PE e a aproximação com a realidade.....	66
Tabela 6 – O PE e as contribuições na Formação dos Jovens.....	68
Tabela 7 – A participação da família na pesquisa do Plano de Estudo.....	69
Tabela 8 – Envolvimento de outras pessoas no PE.....	70
Tabela 9 – Visão do Plano de Estudo.....	71
Tabela 10 – O Plano de Estudo e aspecto Social.....	72
Tabela 11 – O Plano de Estudo e o aspecto Econômico.....	74
Tabela 12 – O Plano de Estudo e o aspecto Político.....	75
Tabela 13 – O Plano de Estudo e o aspecto Ambiental.....	75

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – As Associações dos CEFFAs no Mundo.....33

FIGURA 2 – Mapa das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais no  
Brasil.....36



## INTRODUÇÃO

A educação brasileira desde o “descobrimento” garantiu o modelo escravista e capitalista de produzir e reproduzir a vida. Os planos educacionais trazidos de outros países, na maioria das vezes, não absorvem a realidade brasileira. Para contrapor essa realidade, surge a educação do campo, que nasceu das demandas dos movimentos camponeses, na construção de uma política educacional voltada para a realidade dos camponeses e da Reforma Agrária. O grande desafio é fazer com que essa realidade esteja dentro da escola, ou seja, que haja a articulação entre a escola e a vida.

Alguns autores, como Gramsci, Pistrak e Freitas, trazem reflexões sobre o papel da escola e, os desafios da formação e articulação da escola com a vida. Neste trabalho serão valorizadas as contribuições desses autores, que mesmo em diferentes épocas e contextos, nos ajudam a pensar, aprofundar, estudar e compreender, a escola que temos e a que queremos.

A pesquisa empírica foi realizada na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, localizada no município de Nova Alvorada do Sul/MS. A EFAR atende única e exclusivamente, filhos (as) de agricultores familiares, assentados pela Reforma agrária. Devido a isso, a EFAR é considerada como a escola do povo, capaz de prepará-los para uma atuação social mais ativa e crítica.

A EFAR foi criada no ano de 1996, através do Centro de Organização e Apoio aos Assentados pela Reforma Agrária – COAAMS, por iniciativa de assentados de Reforma Agrária. No decorrer desses 17 anos, já foram formados 14 turmas, totalizando, 321 estudantes. Atualmente a EFAR atende 105 estudantes nos três anos do Curso Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio. Esses estudantes são provenientes de 14 municípios, com representantes, em aproximadamente 25 assentamentos de Reforma Agrária do Estado de MS.

A realização desta pesquisa poderá contribuir, com a análise nos diferentes aspectos, desafios e potencialidades do Plano de Estudo – PE, dando oportunidade de repensar a razão deste instrumento como prática educativa na Pedagogia da alternância. Sabendo que toda busca gera conflitos e contradições, é necessário analisar e refletir sobre práticas e teorias que estão enfraquecidas, mas que, são fundamentais na proposta de formação Integral dos jovens estudantes da EFAR.

Compreendendo que, um dos grandes desafios para as escolas do campo, está em articular a relação do saber, entendido como busca do conhecimento, e as realidades da escola e do trabalho, ou seja, da escola e a vida, na construção da escola do campo, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar se o PE da EFAR é um instrumento de articulação entre a escola e a vida. Para tanto, além da leitura com contribuições de alguns autores, buscou-se também junto aos estudantes, pais e educadores da EFAR, através de questionários e entrevistas, responder a essa preocupação fundamental.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, será apresentada uma retrospectiva histórica para contextualizar a educação do campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Em seguida, no segundo capítulo, será abordado os Centros Familiares de Formação por Alternância, como experiências concretas de educação do campo, socializando suas formas de organizações e instrumentos pedagógicos. No terceiro capítulo, são abordadas as Escolas Famílias Agrícolas, do Estado de Mato Grosso do Sul, dando enfoque à experiência da EFAR, na qual foi desenvolvida a pesquisa. A pesquisa e a análise de dados é apresentada e interpretada no quarto capítulo; no qual, são expostos os dados da pesquisa realizada com questionários e entrevistas.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Ao longo deste capítulo será abordada a Educação do Campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul, através de uma breve trajetória histórica, refletindo sobre o processo de exclusão e desterritorialização dos sujeitos, pois, desde o “descobrimento” do Brasil, apenas uma pequena minoria de pessoas é lembrada e de certa forma, essas pessoas são descritas como heróis, mártires; enfim, é uma pequena minoria da população que deteve o poder e privilégios.

Sabe-se que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil! Impressionante, mas será que ele atravessou o oceano, remando sozinho seu navio? Não, ele não estava sozinho. Mas porque os demais não são mencionados? A história que a elite transmite é uma história manipulada, destorcida, hegemônica, que tem por finalidade apenas contar os fatos do ponto de vista de uma minoria, que insiste em produzir e reproduzir histórias incompletas, mentirosas, que fazem questão de excluir as pessoas. Claro que isso não causa muito espanto, afinal de contas, se for levado em consideração que o primeiro grito ao avistar o Brasil foi: Terra a vista! Terra? E o povo que aqui estava? Ali é claro, avistou-se povo sem alma humana, como foram descritos, surgindo então à compreensão que índio não é gente.

O resultado dessa crueldade que a história faz é fazer com que as pessoas se tornem alheios, simplesmente ouvem uma história e não se veem nela, parece que estão falando de algo que não tem nada a ver com a vida deles. O pior é que essas histórias são adotadas como sendo a deles próprios, e suas próprias histórias acabam sendo esquecidas, deixadas de lado, ficando apenas na memória.

Para que essa memória não seja esquecida, é importante fazer uma síntese do mundo até o dia em que se vive, na tentativa de fazer com que as pessoas sejam construtoras de suas histórias, atores, participantes da história que não diz respeito apenas ao indivíduo, mas ao coletivo; pois ao buscar o passado, são trazidas memórias de um tempo que revela quem somos e ao mesmo tempo, revela nossas experiências. A memória, em sua relação com a história, nos salva do esquecimento e da perda (SARAIVA, 2010).

Ao fazer a síntese da história do Brasil, percebe-se claramente que o projeto de desenvolvimento almejado é extremamente excludente e manipulador. Esse desenvolvimento é marcado pela exploração da terra e todos os recursos naturais

existentes. Afinal de contas, quando avaliamos a formação econômica do Brasil segundo Furtado (2005), percebe-se que a mesma sempre foi marcada pela sucessão de grandes ciclos econômicos, com atividades agrícolas: canadeaçúcar, mineração e café.

Ao constatar que a Formação Econômica do Brasil foi pautada na exploração da terra e seus recursos naturais, devemos levar em consideração que o Brasil é privilegiado quanto a sua localização geográfica, haja vista que nossas terras são férteis e abundantes, o clima é agradável, temos água e sol, em função das condições climáticas e geográficas do Brasil, favorecem a implantação e realização de diversas atividades agropecuárias.

Com toda a riqueza de seus recursos naturais, o Brasil foi e continua sendo visto como fornecedor de matéria prima para a Europa. Para concretizar a implantação de atividades agrícolas, concretizou-se um projeto de exploração também do sujeito, afinal de contas, a escravidão no Brasil também alavancou o desenvolvimento e a acumulação de capital.

Portanto, não é possível falar em Educação no Brasil ou em Mato Grosso do Sul, sem levar em consideração os valores que estão por trás dela. A Educação, em especial a educação do Campo, não pode ser analisada descontextualizada do processo histórico. No entanto, essa análise não é simples, pois a intencionalidade das ações hegemônicas são camufladas. Essas ações e práticas hegemônicas contribuem para que o sujeito seja excluído, à medida que não tem acesso às condições básicas de existência, como saúde, educação, etc.

Neste capítulo, além da breve trajetória histórica sobre a educação do campo, serão apresentados as conquistas, desafios e a conjuntura da realidade da educação do campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

### **1.1. Educação do Campo no Brasil: uma síntese histórica**

Para abordar questões da educação é necessário compreender o processo histórico, pois é no passado que podemos encontrar respostas aos problemas atuais, mesmo porque, como afirmam Tafarel e Molina (2012, p. 571) “não nascemos seres humanos; nós nos tornamos seres humanos ao longo da existência da matéria”. Para as autoras, “o que somos depende das condições objetivas da



existência, ou seja, de leis sociais históricas, para além das leis biológicas, químicas, físicas”. Em outras palavras, o desenvolvimento depende das aprendizagens.

Devido à importância da aprendizagem para o desenvolvimento, a educação tem se tornado cada vez mais indispensável na vida das pessoas. No entanto, para falar em Educação é necessário compreender que seu significado é amplo, pois como está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), no 1º artigo, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Levando em consideração que a educação abrange diversos processos formativos, deve-se questionar o porquê da escola não reconhecer que cada sujeito (criança ou adulto) que ali entra traz consigo educação, mesmo que esses sujeitos ainda não saibam ler ou escrever. Percebe-se dessa forma que falar em educação é levar em consideração que a escola faz parte dos processos educativos, mas não é a única, pois além da escola, o sujeito vai sendo formado através das diferentes relações sociais às quais é submetido.

A escola é uma ferramenta que pode tanto libertar como aprisionar; principalmente em se tratando da população rural, já que a escola brasileira segundo Peixoto (2007, p. 43) “de 1500 até o início do século XXI, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural”. Na mesma linha afirma Queiroz (2004, p. 17).

[...] na história brasileira sempre foi negada aos povos do campo uma educação escolar a partir das suas necessidades e desafios, bem como uma educação escolar que contribuísse para superação da concentração da terra, do poder e do saber. Isso devido à construção histórica e social do Brasil baseada no trabalho escravo, na concentração da terra, no controle do poder pela oligarquia, e nas décadas de 60 e 70, pelos militares em aliança com esta oligarquia.

Segundo análise de Tafarel e Molina (2012), a educação brasileira ainda não é soberana, pois garante por meios legais o modelo capitalista de produzir e reproduzir a vida. Os planos educacionais desde o período da Colonização, sempre vieram de outros países e, na maioria das vezes não absorvem a realidade brasileira, portanto, a educação fortalece os valores capitalistas, a naturalização da propriedade privada e do estado burguês. A educação humana sempre configurou e

configura-se de acordo com o poder vigente. Fica claro dessa maneira o quanto a educação brasileira tem sido excludente, pois, para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever.

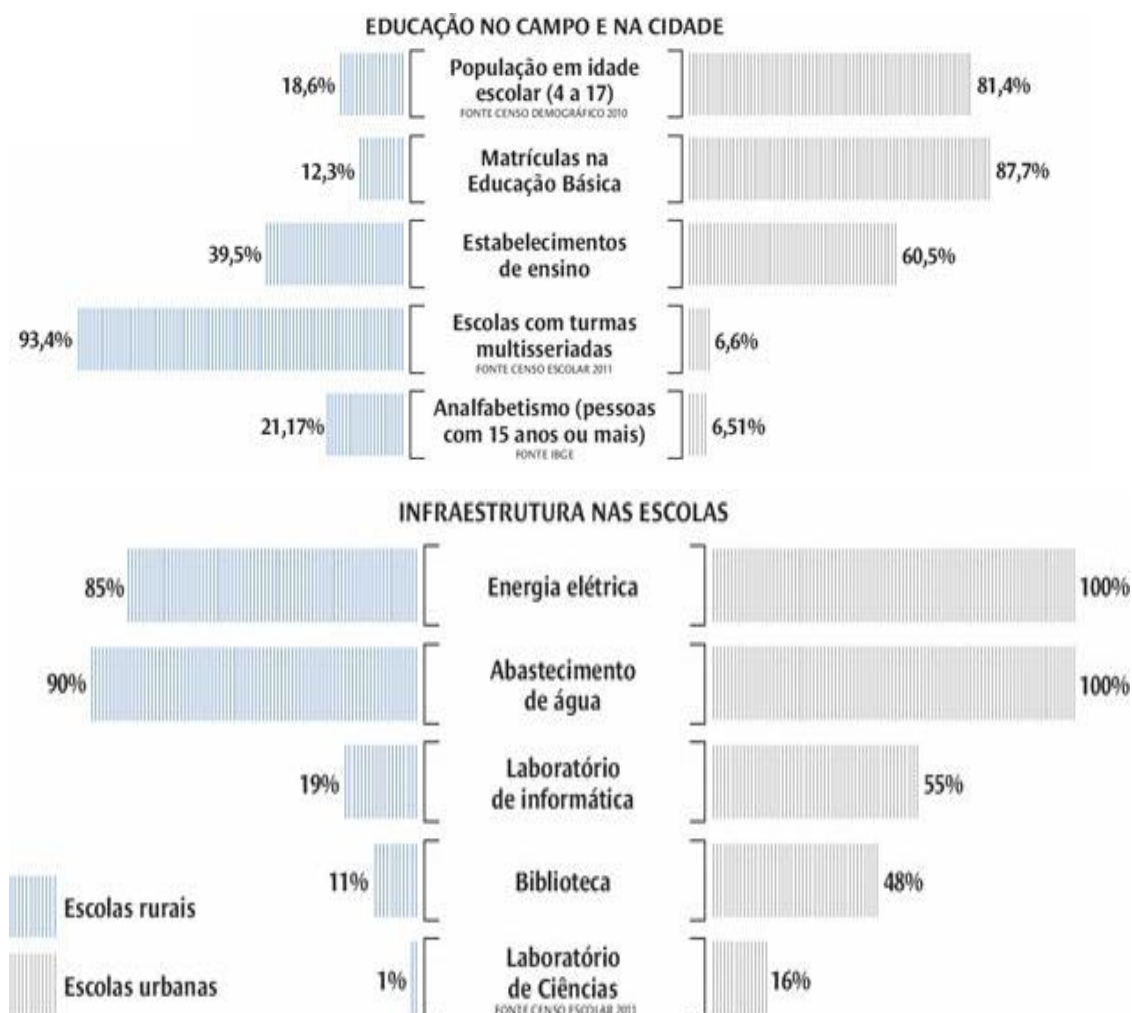
Dados do IBGE (2012) demonstram que apesar do analfabetismo brasileiro ter caído 31% nos últimos 10 anos (entre 2001 e 2011), o contingente de analfabetos ainda é grande, pois quase 13 milhões de pessoas acima de 15 anos não sabem ler ou escrever, existindo ainda uma diferença que chega a ser o dobro na zona rural. Nas zonas rurais a taxa de analfabetismo em 2011 era de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano. Com esses dados, percebe-se que a educação ainda tem uma dívida grande com o homem e a mulher do campo.

Os dados do analfabetismo na zona rural são reflexos do processo histórico da educação no Brasil, pois, apesar de o Brasil ter sido considerado um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro lado, os requisitos de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada pelo latifúndio, no controle do poder político pela oligarquia, nos modelos de cultura letrada europeia e no trabalho escravo, o que pode ser verificado em Queiroz, (2004, p.19).

[...] as iniciativas de educação rural no Brasil tiveram sempre a perspectiva de reforçar a concentração da terra, a expropriação dos lavradores e o êxodo rural, tornando-se assim, instrumento eficaz no processo de produção, reprodução e expansão do capital, negando aos trabalhadores rurais escola rural de qualidade e uma possibilidade de acesso ao saber sistematizado a partir da sua própria realidade.

De acordo com Souza (2001, p. 12), “a escola no campo brasileiro surge tardiamente meados do século XX e não institucionalizada pelo Estado”. Esse panorama condicionou a evolução da educação escolar brasileira, deixando como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, pois ao comparar a educação no campo com a educação na cidade, percebe-se que, no campo existem menos escolas e estão mal distribuídas geograficamente. Além disso, há salas multisseriadas e o registro de baixos índices de matrículas; a

consequência dessa realidade é encontrada no alto índice de analfabetismo. A infraestrutura da escola no campo é mais precária, o que pode ser verificado nos dados a baixo.



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml> acessado em 09 de novembro de 2013.

Em se tratando da realidade do campo, outra constatação é que, muitas escolas possuem organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo, como vemos em Souza, (2001, p. 17):

No Brasil de hoje ainda há uma tendência pedagógica educacional viciada, bancária, e, todas as propostas teorizadas e vivenciadas nas escolas rurais foram fracassadas, devido não ser respeitada e considerado os aspectos sócio-cultural, política e econômica das famílias camponesas que vivem no meio rural. Constata-se que o ensino é para o campo e não do campo.

As possíveis explicações para a situação da atual realidade da Escola do Campo é que, além de ter surgido tardiamente, ela também foi alvo de alguns retrocessos na educação, como por exemplo, o golpe militar de 1964 o qual, com o fechamento dos canais de participação e representação, impôs limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais e sociais, fazendo com que lideranças e educadores comprometidos fossem perseguidos e exilados. Até mesmo as universidades foram colocadas sob intervenções e as Ligas Camponesa reprimidas, como descreve Queiroz, (2004, p. 23)

Por parte da ditadura militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda.

De acordo Peixoto (2007, p. 24) o golpe militar ocorreu para frear “a implementação de reformas de base, sendo, a principal delas a Reforma Agrária. Porém, estas reformas não ocorrem, visto que, os militares assumem o poder em 1964, depondo Jango, por acreditarem que era um governo comunista”. Ainda, segundo o autor, a luta por Terra, bem como a existência e atuação dos movimentos sociais, ocorrem desde 1888 quando,

[...] acentua-se no Brasil a luta pela terra através de movimentos organizados pelos trabalhadores, como por exemplo: Canudos, Contestado, Trombas e Formoso entre outros. Estes movimentos exigiam mudanças na realidade agrária do país, facilitando o acesso a terra e a produção dos pequenos produtores bem como, combatiam a concentração da propriedade da terra.

A partir da metade do ano de 1970, segundo Souza (2001, p. 13) “a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão”. Nesta época começam a surgir os Movimentos Sindicais Rurais, em 1975 surge a CPT (Comissão Pastoral da Terra), em 1983 surge a CUT (Central Única dos Trabalhadores), 1984 surge o MST (Movimento dos Trabalhadores (as) sem Terra).

A CUT representando o movimento sindical brasileiro que se opunha á prática sindical conservadora e pelega, contou desde a sua fundação com participação dos trabalhadores rurais. O MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo (Queiroz, 2004, p. 24).

De acordo com Peixoto (2007, p. 36) a partir do ano de 1980, vários outros Movimentos Sociais e entidades populares surgem, e se dão conta que a terra em si não é elemento suficiente para garantir a permanência e a sobrevivência no campo,

[...] a reforma agrária (compreendida como terra, crédito, escola, saúde, infra-estrutura...) é estratégica, para enfrentar a crise social e fomentar as cooperativas, a agricultura familiar e a economia solidária, ampliando o emprego na agricultura e a segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

Ou seja, a educação do campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para assentados de reforma agrária.

A Educação do Campo nasce das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012, p.3).

O surgimento dos Movimentos Sociais e entidades populares deram visibilidade para o Campo brasileiro e, algumas conquistas no campo educacional à discussão e aprovação da LDB, que propõe medidas de adequação à vida no campo.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, Art. 28).

Outra importante ação para a Educação do Campo foi protagonizada pelo MST, que realizou em 1997 o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras de Reforma Agrária - ENERA, a partir do qual, surgiu a necessidade de discussões mais amplas sobre a educação no meio rural brasileiro. Para que essa discussão mais ampla sobre a educação no campo fosse possível, houveram duas

Conferências Nacionais: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi realizada no ano de 1998 e a II foi realizada no ano de 2004.

A educação básica do campo é uma reivindicação dos movimentos populares e está expressa com clareza no documento preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo: “A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo” (I CNEC).

A I Conferência Nacional constitui-se um marco na luta por uma educação do campo, por mapear alternativas no sentido de intensificar a mobilização e favorecer o intercâmbio de experiências. A recolocação do debate é anunciada e reivindicada em função da ausência, nas políticas educacionais das últimas décadas, da educação para o campo.

A participação e articulação dos Movimentos Sociais e entidades populares no Conselho Nacional de Educação, garantiu a aprovação de Marcos Normativo. A aprovação de pareceres, resoluções, decretos e Leis, que compõem o Marco Normativo foi uma grande conquista, haja vista a importância destes para o avanço da Educação do Campo em alguns aspectos, já que é reconhecida a “enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação” (Brasil, 2012, p. 4).

Foi apenas com o Parecer nº. 36, de 4 de dezembro de 2001, que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são apresentadas; as mesmas referem-se,

[...] às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nesta mesma linha, o presente parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (Brasil, 2012, p. 7). Grifo Nosso.

Outra importante conquista foi a Resolução CNE/CEB n.º 1 de 3 de abril de 2002, vale ressaltar a importância dessa resolução para a Educação do Campo, já que pela primeira vez na história brasileira, é reconhecido

[...] o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (Brasil, 2012, p. 33)

Já a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Em se tratando da Educação do Campo, uma das grandes conquistas foi o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância e é afirmado que,

Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto a duração do ano letivo, pois **integram os períodos** vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias letivos e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas **dentro do Plano de Estudo** de cada aluno (Brasil, 2012, p. 48) Grifo Nosso.

Como este trabalho objetiva-se compreender o Plano de Estudo como Instrumento Pedagógico que possibilite a articulação da escola com a vida na construção da Educação do Campo, é importante mencionar que o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 reconhece a importância dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância na articulação dos tempos escolares e familiar/comunitários, destacando a realização do Plano de Estudo como condição para que o período que os estudantes estiverem em suas propriedades ou comunidades seja considerado Letivo.

Embora todos eles sejam importantes, pois incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação dentre os marcos legais conquistados, merece destaque o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Do conjunto dos artigos que compõem o Decreto importa ressaltar o que constitui seu pilar estruturante, o chamado “espírito da lei”, que integra seus objetivos principais:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da ofertade educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.(Brasil, 1996, Art. 1º) Grifo nosso.

A partir desse 1º artigo, vale a pena refletir se realmente está havendo a ampliação e qualificação da educação do campo? Em relação às escolas do campo,

dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação - MEC, registram que 37.776 estabelecimentos de ensino rural foram fechados nos últimos 10 anos (2002 a 2012) em todo o país; se estão fechando as escolas, então se pode concluir que não estão sendo ampliadas. Se as escolas estão sendo fechadas, o que está acontecendo com o sujeito que está no campo e quer ter acesso a escola?

Com o fechamento das escolas do campo, o sujeito que está no campo e quer ter acesso à escola tem três alternativas: a primeira é continuar no campo sem dar continuidade nos estudos, coisa bem comum no campo, pois os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD em 2009, revelou que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais na zona rural é de 4 anos, contra 8,6 anos no meio urbano.

A segunda alternativa é continuar no campo e reivindicar transporte para estudar na cidade; de tão comum que está se tornando essa prática, no Brasil o transporte de alunos do campo para a cidade tem sido uma constante, prova disso é que em 2009 mais de 2.790.959 alunos camponeses saíram de suas casas para irem estudar na cidade (INEP, 2010). Em relação ao transporte de estudantes, vale a pena um questionamento: se manter escolas no campo é inviável economicamente, transportar os estudantes até a cidade (levando em consideração que geralmente as prefeituras terceirizam o transporte escolar) é mais barato?

Essa justificativa na retirada de estudantes do campo para estudar na cidade levando em consideração o aspecto econômico, é mais uma evidência de que o sujeito não é mais importante que o capital, pois para o sistema o menos importante é o tempo que os estudantes ficam dentro do ônibus, as horas gastas, o cansaço, a aprendizagem descontextualizada, etc.

Além das duas alternativas mencionadas, a outra opção é sair do campo para estudar na cidade. Esse êxodo rural é provocado pela perpetuação da ideia que “a Educação é a salvação”, ou seja, a Educação por si só será capaz de transformar o mundo e, é claro que isso não é verídico, mesmo porque a atual educação reforça valores capitalistas: estudar, passar no concurso, arrumar emprego e consumir. Prova disso que atualmente se tornou comum às escolas no decorrer do Ensino Médio preocupar-se apenas em preparar o estudante para passar no ENEM ou Vestibular; o questionamento que fica então é: e o preparo para a vida, quando irá



acontecer?

A atual escola não está preparada ou politicamente prefere não reconhecer as especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo. Devido a isso é que a luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses vem ganhando força e o resultado dessa luta pode ser reconhecido nas conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); o Programa Saberes da Terra; o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPEs, entre outros.

Outra importante conquista foi e está sendo a criação de Licenciaturas do Campo, como nova modalidade de graduação. A Licenciatura do Campo é um dos cursos que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, que é resultado da luta dos movimentos sociais e organizações sindicais por uma política de formação inicial para educadores do campo, pautada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, e materializada através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (hoje SECADI), do Ministério da Educação.

Por fim, vale ressaltar que Educação do Campo é um conceito ainda em disputa e em construção, que está diretamente vinculado ao Desenvolvimento do Campo. Além disso, é um conceito complexo para ser explicado, já que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sintetiza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (Brasil, 2012, p. 33).

Em Relação à Educação do Campo, Peixoto (2007, p.40) traz dois aspectos que merecem reflexão, sendo eles a superação da dicotomia entre rural e urbano, “não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores”. Portanto, não existe um espaço melhor ou pior,

“existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa”.

O outro aspecto refere-se às relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo, “o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores”. Para o autor, pertencer significa “se reconhecer como integrante de uma comunidade”, ainda de acordo com o autor, é este sentimento que “faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade”.

Portanto, ao falar em Educação do Campo, em especial sobre Políticas de Educação do Campo, deve-se levar em consideração o respeito a todas “as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura” (PEIXOTO, 2007, p. 36).

## **1.2. Educação do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul**

Ao abordar a Educação do Campo no Mato Grosso do Sul é necessário realizar uma retomada histórica, ou melhor, uma síntese dos principais momentos da história. Em se tratando do Estado de Mato Grosso do Sul, percebe-se que o processo histórico é marcado por grandes conflitos estruturais. Como exemplo desses conflitos pode-se citar a Guerra da Tríplice Aliança e a divisão do Estado.

A título de curiosidade, o nome do Estado é originário da palavra guarani Kaagua'zú (Kaa significa bosque/mata e Guazú grande/volumoso), o que significa Mato Grosso. Como se percebe pela própria origem do nome do Estado, este teve por seus primeiros habitantes os indígenas (Guaranis, Terenas, Caiouás e Caiapós), inclusive, existem registros que esses habitantes ocupavam o território por volta de 10.000 anos a.C. Algo contraitório, pois estes grupos habitam essas terras desde 10.000 anos a.C e ainda existem pessoas que acreditam que o Brasil foi “descoberto” em 1500.

Retomando a questão dos conflitos, de 1864 a 1870, Mato Grosso foi palco da Guerra do Paraguai, de um lado a Tríplice Aliança formada por Uruguai, Argentina e Brasil, mais o apoio britânico, e do outro, o Paraguai. As cidades e comunidades pantaneiras foram praticamente dizimadas. Após a derrota do Paraguai, o Brasil ampliou seu território na região, incorporando cerca de 47000 quilômetros quadrado, pertencentes ao Paraguai.

Os indígenas da região não foram apenas desterritorializados materialmente, com a expulsão de seu território, uma vez que foram obrigados a seguir para as áreas ribeirinhas. Eles foram também desterritorializados imaterialmente, pois tiveram que procurar alternativas de subsistência, fazendo da pesca uma opção de sobrevivência.

Outro registro histórico ocorreu no dia 11 de outubro de 1977 ano, quando foi desmembrada do Mato Grosso a região Sul do estado, que recebeu o nome de Mato Grosso do Sul. Em função das grandes extensões de terras, foi introduzida a pecuária, seguido da agricultura (soja e milho) e, posteriormente a introdução da cana de açúcar.

Diante deste cenário, na tentativa de contrapor à hegemonia, surge à luta pela Reforma Agrária no início da década de 1980. Desta forma, a luta pela terra, os Movimentos Sociais e Entidades Populares não significam apenas a volta dos desterritorializados (sem terra) à terra, mas sim o início de um processo contra hegemônico no Estado.

Os conflitos presentes no território sempre foram marcados pelo fator Trabalho X Capital. Atualmente estão mais diretamente relacionados à territorialização do capital canavieiro no Mato Grosso do Sul, que significa a monopolização do território por grupos nacionais e internacionais, que, com grande poder de barganha, encontram nas elites econômicas e políticas sua sustentação. Estas, por sua vez, permitem a ampliação das relações de dominação, controle social e, paralelamente, parecem não se importar com as consequências do agronegócio que atingem sumariamente os camponeses, os indígenas, os assentados, os acampados, ou seja, os agricultores familiares, os quais são constantemente iludidos pelas falsas propostas deste sistema hegemônico.

Esse breve relato objetiva principalmente a compreensão de como tem se dado as relações sociais no território, relações essas marcadas pela ideia de

inferioridade dos sujeitos locais. Esses sujeitos não são importantes para o progresso de desenvolvimento do território, o importante continua sendo a terra. Com isso, o sujeito vai ficando à margem desse processo, tornando-se cada vez mais marginalizado.

Neste processo histórico de desterritorialização, mesmo que a Reforma Agrária consiga territorializar o sujeito do campo, apenas o poderá fazer do ponto de vista material: os sujeitos receberão a terra. No entanto, continuam desterritorializados imaterialmente, ou seja, perderam boa parte dos conhecimentos tradicionais e incorporaram a ideia que o “moderno”, e o “progresso” estão nos pacotes tecnológicos trazidos pela Revolução Verde. Compreender esse processo histórico é fundamental para sabermos quem é o sujeito que necessita e que luta por melhores condições de vida.

Dentre a luta por melhores condições de vida, está a Educação do Campo. A trajetória histórica da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul se assemelha com a do Brasil. Nos anos de 1970, com a divisão do Estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a migração cresce exageradamente. Neste plano, a educação estava longe de ser lembrada, longe de atender às necessidades do agricultor e da agricultora. A década de 1970 representa um avanço no campo industrial, porém um esvaziamento do mundo rural, marcado por um total abandono e pobreza, uma população desassistida em termos educacionais, saúde, transporte, comunicação, serviços essenciais básicos para o desenvolvimento de um povo.

Tendo em vista o panorama acima mencionado, em 1983 os agricultores Sem Terra tentam encontrar apoio do estado, porém isso não ocorre.

No ano de 1983, trabalhadores sem terra de Mato Grosso do Sul, cansados de esperar a Reforma Agrária, solicitaram uma audiência com o então Governador, Wilson Barbosa Martins, da qual saíram decepcionados, pois o governador entendeu que o assunto era de competência do Governo Federal (SOUZA, 2001, p.14).

A partir desta decepção e desta data os trabalhadores decidiram fazer Reforma Agrária com suas próprias forças. Foi assim que em abril de 1984 aconteceu a primeira ocupação na Gleba Santa Idalina, no Município de Ivinhema – MS. E assim desencadeou-se um intenso processo de ocupações.

O surgimento dos Assentamentos Rurais no Estado de Mato Grosso do Sul, sugere o aumento de jovens, que ocupava lugar de destaque na preocupação

quanto à participação das mudanças e transformação da sociedade elevando a necessidade de uma formação eficaz, participação e responsabilidade da família no processo educativo.

Foi somente após as primeiras ocupações, que a Educação no Campo começa a ser pensada. Já que a maioria dos acampamentos e assentamentos eram nas zonas rurais, era necessário que crianças, jovens e adultos tivessem acesso à escola. Por iniciativa dos próprios Sem Terras, as primeiras escolas são construídas e os primeiros educadores dessas escolas foram os próprios militantes.

Os anos foram passando e foi somente com a Deliberação CEE/MS nº 7111, de 16 de outubro de 2003 que foi disposto sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a Educação Básica nas Escolas do Campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso, da inclusão às especificidades (CEE/MS 2003, Art. 2º).

Outra importante conquista para a Educação do Campo no Mato Grosso do Sul veio através da COAAMS (Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul) no ano de 1996, com a criação da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR que objetivava a formação dos (as) jovens do campo, disponibilizando o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Atualmente, o estado de Mato Grosso do Sul, conta com três Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento que atendem jovens do campo através da Pedagogia da Alternância.

Em relação aos registros sobre a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul, observa-se que os poucos encontrados são provenientes de trabalhos e pesquisas realizadas nas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Estado e que, geralmente, são a partir do surgimento delas, tal como será abordado no capítulo III. Portanto, falar em educação do campo, em especial sobre o processo histórico é desafiador, ainda mais quando há pouco suporte bibliográfico.

Ao longo desse 1º capítulo pode-se afirmar que a Educação do Campo nasceu das experiências de luta pela Terra, ou seja, ela é fruto da Reforma Agrária. Visando o direito não apenas a educação, mas também a um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua

diversidade de povos. A Educação do Campo surge como contraponto à concepção de educação rural, visando contribuir para a superação da subordinação dos camponeses ao mercado de trabalho e a monocultura do agronegócio. As conquistas acima citadas tornaram-se um incômodo para a burguesia, pois contrariavam seu projeto explorador da nação. A luta pela educação do campo está em curso e caracteriza-se como uma luta emancipatória para o campo brasileiro.

Vale mencionar que a Educação do Campo começa a ganhar força a partir da I Conferência por Educação do Campo realizada no ano de 1998. A partir de então, mesmo com os grandes desafios existentes, houveram várias conquistas através da luta, em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Uma das conquistas da Educação do Campo foram os Marcos Normativos que representam importantes avanços, já que o Ministério de Educação reconhece a dívida que o Estado tem em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Dentre os diversos desafios da Educação do Campo, destaca-se a Formação completa/integral para que o sujeito camponês não perca o vínculo com a terra e sua realidade. Tendo em vista isso, no próximo capítulo será abordado, os Centros Familiares de Formação em Alternância, que realizam a Educação do Campo no Brasil desde o ano de 1969, através da Pedagogia da Alternância.

## **CAPITULO II**

### **OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA - CEFFAS**

Como pôde ser visto no capítulo I deste trabalho, a educação brasileira ao longo do processo histórico, desde o “descobrimento”, tem contribuído para o fortalecimento do modelo escravista e capitalista de produzir e reproduzir a vida. Os planos educacionais foram trazidos de outros países, o que na maioria das vezes não absorve a realidade brasileira. Devido a isso, é possível afirmar que a educação fortalece os valores capitalistas, a naturalização da propriedade privada e do estado burguês, pois a educação brasileira sempre configurou e configura-se de acordo com o poder vigente.

Para contrapor essa dura realidade na educação brasileira, surge a educação do campo, que como vimos no capítulo anterior, nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional voltada para a realidade dos camponeses e da Reforma Agrária.

Ao se falar em Educação do Campo deve-se levar em consideração a realidade e as condições da vida no campo, em especial do (a) jovem. Nessa realidade observam-se muitas escolas longe de suas casas/comunidades, onde sair para estudar pode provocar o êxodo Rural, ou então a perda do contato com a realidade do campo.

Nessa realidade, surge a Pedagogia da Alternância, cujo significado e funcionamento serão apresentados ao longo deste capítulo. Além disso, neste capítulo, compreenderemos o histórico e funcionamento dos CEFFAS (Centro Familiares de Formação em Alternância), no mundo e no Brasil, bem como suas organizações e Instrumentos Pedagógicos.

#### **2.1 Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS no Mundo**

Segundo alguns autores como Souza (2001), Queiroz (2004), Peixoto (2007), e alguns documentos, como o Retrato Falado da Alternância (2000) e o Projeto Político Pedagógico da EFAR (2010), a primeira experiência em Pedagogia da Alternância surgiu na década de 1930, mais precisamente em 1935, em um pequeno vilarejo na França, chamado Sérignac-Péboudou. Tudo começou com um jovem chamado Ives, filho do agricultor Jean Peyrat que era presidente do Sindicato Rural

de Séringnac-Péboudou. Na época Ives havia completado 12 anos e recebeu o certificado do curso primário; no entanto, o jovem encontrava dificuldade em dar continuidade em seus estudos, já que queria permanecer na propriedade e se tornar agricultor. Além disso, na época não havia nem um curso superior para a formação de agricultores.

Vale mencionar que, na década de 1930, período entre as duas grandes guerras mundiais, havia na França a preocupação por organização e formação para o desenvolvimento do meio rural. As Casas Familiares Rurais surgem com essa preocupação. Queiroz (2004, p. 64), ao analisar o surgimento das Casas a partir da criação do Sulco<sup>1</sup> e posteriormente do Secretariado Central de Iniciativa Rural - SCIR, afirma que,

As Casas Familiares Rurais nasceram a partir desta preocupação de formação dos jovens, bem como da organização da Seção Sindical e da cooperativa de produtores de ameixa que se organizou e se desenvolveu junto com a formação dos jovens na Casa Familiar. Ou seja, em 1908, por ocasião deste Congresso, as lideranças que participam do Sulco, expressaram a importância da **organização e da formação** para o desenvolvimento do meio rural.

Além disso, o surgimento da Pedagogia da Alternância na França se assemelha ao contexto do surgimento da Educação do Campo no Brasil, como podemos observar no relato de Queiroz (2004, p. 66), que menciona que a França vivia “uma realidade agrária baseada na produção familiar, cuja situação educacional é de abandono por parte do Estado”. Apesar das diversas iniciativas legais, “não se avança para um projeto e uma prática de educação compatível com a vida dos camponeses” (CHARTIER, 1986, apud QUEIROZ, 2004, p. 66).

Frente a essa realidade que IvesPeyrat e mais três jovens, sendo eles: Paul Calewaert, Lucien Callewaert e Edouard Clavier; todos da mesma comunidade, conseguiram o apoio do vigário Pe. Abbé Granereau da paróquia e iniciaram um curso de técnico em agricultura por correspondência, contando com a seguinte organização:

[...] sob a orientação do padre Granereau. Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de aprendizagem Agrícola do SCIR (Secretariado Central de Iniciativa Rural), ou seja:

---

<sup>1</sup>O movimento Sulco (Sillon) foi criado no final do século XIX, mais exatamente no ano de 1899, como resultado das experiências de reuniões, encontros e reflexões de um grupo de estudantes católicos na Cripta do Colégio Stanislas, bem como da reunião de três revistas – “boletim da cripta”, “a revista”, “o Sulco” (Queiroz, 2004)



“combinação de internato, contato permanente com a família e estadia no meio social” (art. 3), “responsabilidade das famílias, tanto na manutenção” (art. 8) “quanto na gestão” (art.12) e “acompanhamento” (art. 9). (QUEIROZ, 2004, p. 67).

Os jovens permaneciam na casa paroquial por uma semana, para discutir o material do curso e o trabalho na propriedade. Até que os trabalhos corrigidos fossem enviados de volta, eles ficavam em suas casas trabalhando com a suas famílias e só se reuniam novamente quando o material corrigido fosse enviado de volta, o que geralmente ocorria após duas a três semanas. Tal ritmo possibilitou aos jovens estudar e trabalhar sem desvincularem-se da família e do meio sociocultural em que viviam.

Após um ano dessa experiência, em 1936, os quatro jovens dessa primeira experiência de alternância se submeteram aos exames públicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse. O desempenho dos jovens nos exames foi impressionante, por isso, mais 17 (dezessete) jovens se inscreveram para fazer o curso e receber orientações do pároco. Além disso, trinta famílias empenhadas em garantir essa educação para seus filhos se juntaram para implantar um fundo de responsabilidade solidária para a criação da primeira Casa Familiar Rural – CFR.

Oficialmente a abertura da primeira Maison Familiare Rurale, ou seja, Casa Familiar Rural, ocorreu no dia 17 de Novembro de 1937 em Lauzun na França, precedida dos dois anos de experiência com os quatro jovens. Vale ressaltar que de acordo com Queiroz (2004, p. 69), “a Casa Familiar de Lauzun nasceu com apoio, seja do SCIR (Secretariado Central de Iniciativa Rural), seja da Igreja Católica, mas comprometeu as famílias, tanto na formação dos jovens, quanto na sustentação financeira”.

E foi dessa maneira, alternando tempo de estudo fora de casa e o trabalho em casa, que a Pedagogia da Alternância surgiu. Essa proposta de ensino/aprendizagem faz parte de um processo de organização, de reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas. Esse método de ensino na França foi oficializado através do Sindicato Rural Local, que em contato com o Ministério da Agricultura, dava uma declaração de aprendizagem aos jovens.

No entanto, a concepção nova de pedagogia, com questionamentos em relação à escola tradicional e aos métodos de ensino, ocorreu mais adiante, como relata Queiroz (2004, p.78),

De 1956 a 1960 chega-se a uma concepção nova da pedagogia e fala-se mais de método, de procedimento, com uma perspectiva de reforma pedagógica total, priorizando os resultados intelectuais e não tanto o programa. A partir de 1960 fala-se de Pedagogia da Alternância. A escola tradicional com sua maneira de ensinar é contestada, pois para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na vida. Aprofunda-se a compreensão de agir primeiro, de fazer primeiro, pois "a gente aprende fazendo" e o conhecimento é apenas suporte, meio.

Os anos foram passando e novas escolas surgindo, conforme encontramos em Queiroz (2004, p. 70) "em 1950 existiam cento e vinte Casas Familiares na França". Com isso, algumas crises também vieram, foi por volta de 1944 que as CFR tiveram sua primeira grande crise, que foi o distanciamento (por parte de algumas escolas) da proposta original das CFR de Lauzun.

Após aproximadamente cinco anos dessa crise, percebeu-se a importância da capacitar os monitores para que, além do conhecimento técnico, eles estivessem aptos para assumir iniciativas novas que partissem dos projetos dos jovens; como também, coordenar a implantação da Pedagogia da Alternância. Portanto, em 1954 foram criados Centros de Especialização Pedagógica para Monitores dos CFR.

Com o passar dos anos as experiências em alternância foram aumentando. Queiroz (2004) afirma que na já na década de setenta, dezenove países da África, América Latina e Europa, tinham essas experiências. Foi nesta década também, mais precisamente de 12 a 16 de maio de 1975 que ocorreu em Dacar no Senegal o 1º Congresso Internacional das Casas Familiares.

No Congresso os delegados representantes de centros educativos de dezoito países, criaram a Associação Internacional das Casas Familiares (AIMFR) e elegeram Florent Nové-Josserand como presidente. Participaram também representantes da UNESCO, da FAO, da Secretaria Internacional do Trabalho e do governo do Senegal.

De acordo com relatos de Queiroz (2004, p. 85), os objetivos da AIMFR definidos foram:

- a) encorajar e promover o desenvolvimento das ações de todos os organismos das Casas Familiares no mundo inteiro; b) representar os interesses das Casas Familiares junto aos organismos supra-nacionais e internacionais e estabelecer relações com eles; c) difundir os princípios definidos nos estatutos A.I.M.F.R. diante da opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares; d) assegurar as ligações e trocas de experiências e de material educativo entre as



## 2.2 As Escolas Famílias Agrícolas – EFAs no Brasil.

Já se passaram mais de 42 anos de experiências com a alternância no Brasil, no entanto, ainda há poucos estudos e pesquisas sobre o tema. Segundo Queiroz (2004), no ano de 2004 haviam sete experiências diferentes de CEFFAs, no Brasil, sendo elas: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escola Populares de Assentamentos (EPAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), três Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs). Ainda, de acordo com o autor, estes CEFFAs reuniam 224 experiências educativas em Alternância.

Queiroz avalia que os dois CEFFAs mais antigos e mais significativos que, de certa maneira, influenciaram a implantação dos outros cinco, são as EFAs e as CFRs; devido a que:

[...] as ECORs e as EPAs, no Estado do Espírito Santo, bem como três ETAs no Estado de São Paulo, foram influenciadas e assumiram muitas características das EFAs. Enquanto que o PROJOVEM, no Estado de São Paulo e as CdFRs, nos Estados da Bahia e Pernambuco, se espelharam nas CFRs para a sua implantação. (QUEIROZ, 2004, p 33)

Divido ao fato de existirem diversas experiências de CEFFAs no Brasil, neste item será analisada a trajetória histórica apenas das EFAs no Brasil, pelo fato de que este trabalho de pesquisa foi realizado em uma EFA.

As Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, foram às primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil. Elas surgiram em 1969, no Estado do Espírito Santo, através do incentivo do padre Humberto Pietrogrande, pároco da região, a partir de um modelo que foi adequado pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). O MEPES assumiu a educação como uma de suas prioridades e se define assim:

[...] uma instituição não governamental, filantrópica, fundada em 26 de abril de 1968, por lideranças rurais e urbanas, sob a articulação do sacerdote jesuíta, Pe. Humberto Pietrogrande, com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômico, tecnológico, político, social e espiritual e a transformação de seu meio, através da ação comunitária. (MEPES, Folder de divulgação).

Com a fundação do MEPES em 1968 no Município de Anchieta, foram estabelecidos contatos com as paróquias e instituições municipais de quatro municípios do Sul do Estado – Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves, dando início às primeiras ações para um trabalho de pesquisa, que consistia em um levantamento socioeconômico da região onde seriam implantadas as primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

Concomitantemente a esse trabalho, um grupo de jovens agricultores brasileiros universitários realizou um intercâmbio na Itália com vistas a se formarem em Pedagogia da Alternância no Centro de Cooperação Agrícola de Trevisano. Assim, em 1969/70, possibilitou-se o início das atividades das Escolas Famílias Agrícolas de Olivânia, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Campinho em Iconha.

Em 1972 o modelo se expandiu para o Norte do Estado do Espírito Santo, iniciando em Olivânia a primeira Escola Família Agrícola para atender aos jovens no sistema supletivo. As experiências romperam as fronteiras do Estado, expandiram-se para a região Nordeste do Estado da Bahia e mais tarde para outros Estados brasileiros.

Pode-se considerar que a vinda das EFAs para o Brasil como resposta aos graves problemas vividos pelos agricultores na década de 1960, que foi uma época marcada por profundas transformações políticas e econômicas promovidas pela ditadura militar. A luta para superar o regime autoritário, em vista de construir uma sociedade mais justa e solidária, sempre esteve presente entre as lideranças comprometidas com as comunidades rurais na região, em que se detectou a necessidade de uma nova proposta de Educação para o meio rural.

Os locais de origem das EFAs no Brasil foram decisões políticas, que marcam a preocupação das EFAs com a realidade local e a promoção do desenvolvimento local sustentável, pois;

A escolha destes locais Olivânia e Alfredo Chaves, foi devido a desvalorização da identidade cultural, descuidando da mãe-terra e orientado por um sistema econômico político que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz este tipo de economia. Apesar da escassez de pastorais, em condições de assumir e articular a participação comunitária, o povo profundamente religioso e mostrava boas potencialidades (Souza, 2001, p. 12).

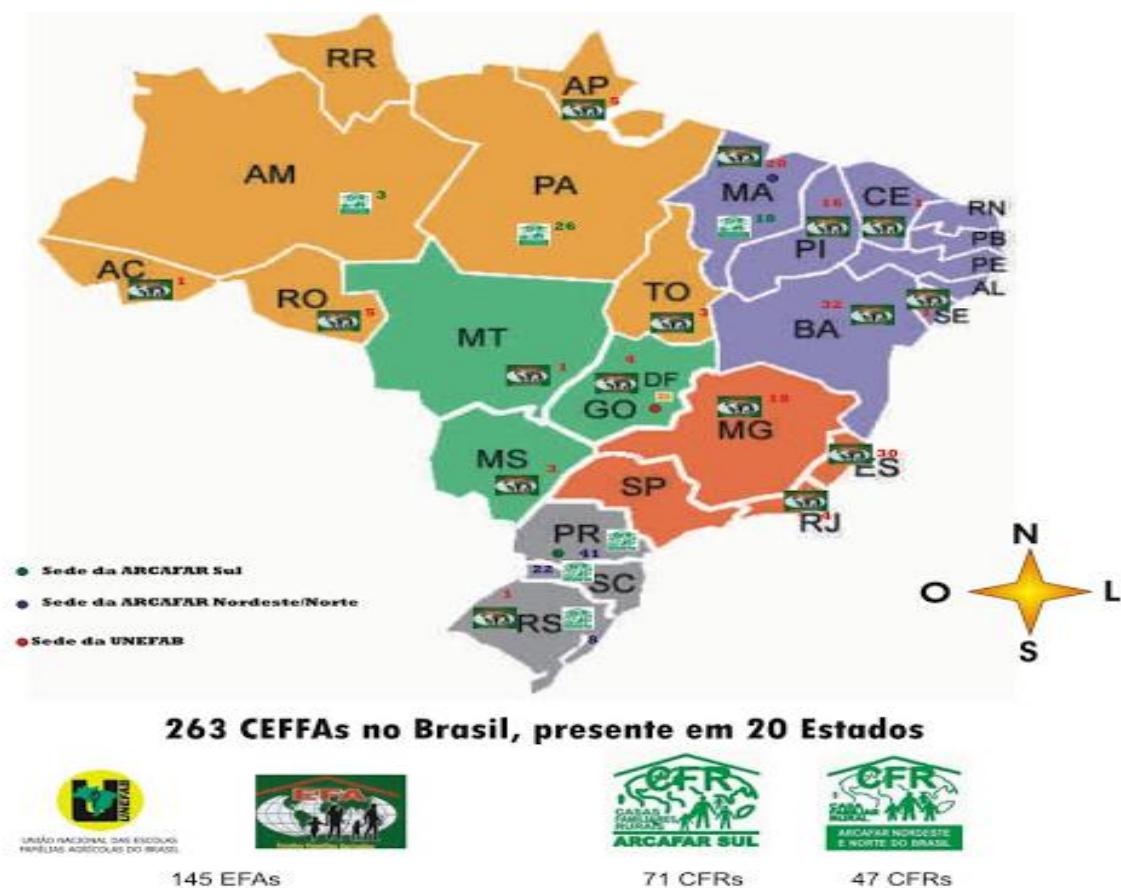
É nesse contexto que as EFAs chegam ao Brasil, como tentativa de desenvolver um processo educacional que possibilitasse a permanência dos filhos e

filhas de agricultores(as) do campo no campo e viabilizasse o trabalho na Agricultura Familiar.

A partir dessas primeiras experiências no Estado do Espírito Santo, as EFAs expandiram-se por todo o Brasil e de acordo com dados disponibilizados no site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, no ano de 2009 haviam 145 EFAs no Brasil, distribuídas nos dezesseis estados brasileiros. Já em 2013 no Brasil, constata-se a existência de 147 Centros Educativos, somando EFAs e ECORs (BRASIL, 2013, p. 3).

A distribuição das EFAs e CFR pode ser observada no mapa abaixo:

**FIGURA 2 – Mapa das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais no Brasil.**



Com o mapa é possível perceber a distribuição das EFAs e CFRs no Brasil. Em se tratando das EFAs e CRFs é importante mencionar que elas possuem algumas características em comum, que são conhecidas como os quatro pilares, que se dividem em finalidades e meios. As finalidades de um CEFFA são a

**Formação Integral** dos jovens e o **Desenvolvimento do Meio** onde vivem. Para alcançar estas finalidades, os CEFFAs utilizam os seguintes meios: a **Associação Local** e a **Alternância** integrativa.

Como vimos no decorrer desse capítulo, as EFAs surgem como pequenas experiências e no decorrer de alguns anos vão abrangendo mais cidades, municípios e países. Também vimos que as EFAs adotam a Pedagogia da Alternância. Vale mencionar que a alternância no Brasil é semanal ou quinzenal, dependendo da realidade geográfica de cada EFA.

Além disso, é importante salientar que a formação que os jovens adquirem nas EFAs do Brasil é o curso Técnico em Agropecuária integrado com o Ensino Fundamental em algumas escolas e em outras com o Ensino Médio. Esse trabalho amplo realizado pelas EFAs está contribuindo para,

[...] formação integral dos jovens agricultores familiares e para o desenvolvimento da agricultura familiar, através das Associações locais assumidas pelas famílias e através da Pedagogia da Alternância. Isso se traduz, na prática das EFAs, na formação escolar de ensino médio, na formação de técnicos em agropecuária para o fortalecimento e o desenvolvimento da Agricultura Familiar no Brasil, mas também na formação de homens e mulheres para o exercício da democracia e da cidadania. (Queiroz, 2004, p. 122)

### **2.3 As Escolas Famílias Agrícolas: Organização e Instrumentos Pedagógicos**

Para assegurar suas características de educação do campo e os princípios básicos da Pedagogia da Alternância, as Escolas Famílias Agrícolas estão organizadas em âmbito Internacional, Nacional e Regional. Em âmbito internacional é representada pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural(AIMFR), com sede em Paris-França.

No Brasil, as EFAs estão ligadas a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil(UNEFAB), com sede em Orizona - GO.A UNEFAB foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs. A finalidade da UNEFAB é representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos

monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira.

A UNEFAB é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos e possui registro no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Assessora as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos.

A UNEFAB congrega as EFAs e as ECORs. Em se tratando de organização, existem também as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) que reúne as Casas Familiares Rurais (CFRs) do Sul (ARCAFAR-SUL) e Norte/Nordeste (ARCAFAR Norte/Nordeste).

Além disso, devido às questões geográficas do país, as Escolas Famílias Agrícolas organizam-se regionalmente. Na tabela abaixo, pode-se observar as regiões, os estados com suas regionais e o número de EFAs correspondentes.

**Tabela 1: Distribuição das EFAs por Região, Estados e Regionais.**

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	18
	Espírito Santo	RACEFFAES	18
	Minas Gerais	AMEFA	17
	Rio de Janeiro	IBELGA	03
<b>Subtotal</b>			<b>56</b>
Nordeste	Bahia	AECOFABA	20
	Bahia	REFAISA	10
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	EFA Dom Fragoso	01
	Maranhão	UAEFAMA	19
	Piauí	AEFAPI	16
<b>Subtotal</b>			<b>67</b>
Norte	Amapá	RAEFAP	05
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO	06
	Tocantins	AEFACOT	02
	Acre	EFA Jean P. Mingan	01
<b>Subtotal</b>			<b>15</b>
Centro Oeste	Goiás	AEFACOT	03
	Mato Grosso	AEFACOT	01
	Mato Grosso do Sul	AEFACOT	03
<b>Subtotal</b>			<b>07</b>
<b>Sul</b>	Santa Cruz do Sul	AGEFA	<b>02</b>
<b>Total Geral</b>			<b>147</b>

Fonte: Brasil, 2013, p. 4.



A partir da tabela 1 é possível perceber que existem 147 EFAs, organizadas através de 12 regionais distribuídas nas cinco regiões do Brasil que abrangem 17 estados. Além disso, as regiões Nordeste (com 67) e Sudeste (com 56), concentram a maioria das EFAs; a presença abundante das EFAs nessas regiões é proposital, pois,

[...] pode-se afirmar que os CEFFAs desenvolvem suas atividades em municípios localizados nas regiões mais interioranas do Brasil, com maior vínculo à atividade agrícola, com uma maior população de jovens no campo e com indicadores sociais abaixo da média nacional. Cabe ressaltar que esta caracterização é uma amostragem preliminar. Ela não apresenta todos os municípios em todas as regiões por uma questão do limite de tempo para a entrega deste documento. Contudo, os CEFFAs cumprem função social fundamental em regiões empobrecidas, onde as políticas públicas estão menos presentes (Brasil, 2013, p. 8)

Como se pode perceber, os CEFFAs possuem compromisso social, principalmente com os povos do campo que ao longo da história foram protagonistas da exclusão e subordinação, isso porque, de acordo com a UNEFAB (2013), as EFAs têm por objetivo,

Facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação (<http://www.unefab.org.br/>, acessado em 26/08/2013).

Para que os objetivos das EFAs sejam alcançados, elas contam com alguns Instrumentos Metodológicos da alternância, também conhecidos como Instrumentos Pedagógicos. Esses instrumentos são parte integrante da estrutura pedagógica, mantêm estreita articulação de tempo e espaço em diferentes situações fazendo com que os períodos vividos na família/propriedade (ambiente sócio profissional) e na escola (ambiente da teoria e conhecimento científico) estejam de fato interagindo, de modo a sistematizar o saber da experiência.

Em geral, os instrumentos metodológicos da alternância utilizados pelos CEFFAs são: Plano de Formação; Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Caderno Didático; Visitas de estudo; Intervenções Externas; Estágios; Caderno de Acompanhamento; Projeto Profissional do jovem; Visitas às famílias; e a Avaliação. A prática destes instrumentos é fundamental para a realização do processo pedagógico em alternância (QUEIROZ, 2004, p. 48)

A maioria dos Instrumentos Metodológicos é organizado em um Plano de Formação, que funciona como a espinha dorsal do processo, como pode ser observado do PPP no EFAR (2011, p. 93), que resume o Plano de Formação como sendo,

[...] a sistematização do programa anual de aprendizagem, contendo: os temas geradores, as atividades do internato, os conteúdos das disciplinas curriculares, as ações dos instrumentos pedagógicos da sessão escolar, e também, as atividades da ação comunitária (as ações dos instrumentos pedagógicos da sessão familiar);

O Plano de Formação consiste na organicidade de todo o conteúdo curricular, tendo como princípios inerentes:

- a) O ambiente complexo e dependente de uma sociedade mais ampla, com características próprias e compostas de aspectos sociais, econômico-político, técnicos e bio-químico-físicos;
- b) O existencial do estudante, seu meio familiar e principalmente seu cotidiano, feito de fatos, fenômenos naturais e sociais que se sucedem uns de forma regular, outros não, porém, de maneira orgânica (inter-relacionados);
- c) Os meios e os conhecimentos para favorecer que os homens e mulheres vivam em sociedade;
- d) A realidade camponesa, as suas culturas, as suas linguagens, seus modos de relacionar com a terra (UNEFA, 2013, s/n).

Alguns desses Instrumentos são:

➤ **Plano de Estudo**<sup>2</sup>: é o “principal instrumento metodológico na articulação autêntica entre: Casa-Escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo” (BEGNAMI, 2002, apud QUEIROZ, 2004, p 48). É um instrumento de expressão oral, escrita e gráfica. Com o objetivo de que os estudantes aprendam a se autoquestionar e conhecer a realidade, já que “integra vida com escola, estimula a junção da realidade da Agricultura Familiar com as aprendizagens científicas” (PPP da EFAR, 2011, p. 93). Além disso, “o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo(a) aluno(a) se torne o eixo central de sua aprendizagem” (SOUZA, 2001, p. 23).

➤ **Colocação em comum**: Geralmente é feito com o Plano de Estudo é uma atividade de socialização, eixo entre a experiência (a vida) e o saber.

---

<sup>2</sup> Como o PE é o objeto principal dessa pesquisa e estudo, mais adiante, nos capítulos III e IV será enfocado novamente, com mais detalhes.

- **Caderno da Realidade:** É uma espécie de portfólio ou diário individual do estudante; nele são colocados os Planos de Estudos (pesquisa, texto individual e coletivo), os registros de visitas de estudo, cursos, intervenções externas, etc.
- **Caderno da Alternância:** É o vínculo de comunicação entre a escola e a família. A cada troca de sessão, o monitor responsável pelo estudante escreve um breve relato daquela Sessão Escolar para a família, que faz o mesmo ao término da Sessão Familiar. Além disso, ele contém o Plano de Formação, o calendário e as trocas de sessão escolar do ano letivo.
- **Visitas e Viagens de Estudo:** Complementos da Colocação em Comum enriquece a diversidade de experiências, a visita ocorre como complemento do Plano de Estudo ou então de alguma aula, como por exemplo: visita a uma experiência agroecológica, a uma atividade determinada, como: cooperativa, apicultura, suinocultura, bovinocultura leiteira, etc.
- **Intervenção externa:** Geralmente ocorre como complemento dos temas de Plano de Estudo, em que, algumas pessoas são convidadas a esclarecer algumas dúvidas ou simplesmente compreender melhor a discussão, por exemplo: lideranças dos movimentos sociais, agricultores, etc.
- **Caderno Didático:** Instrumento que tenta articular e situar os saberes da vida e dos programas oficiais em continuidade da vida a uma pedagogia ativa (expressão da Colocação em comum, guia de trabalho, trabalho em pequenos grupos, entre outros).
- **Serão:** São atividades que ocorrem no período noturno de caráter lúdico, organizadas por educadores(as) junto aos estudantes, onde são debatido questões curriculares, assuntos relacionados a organização interna, temas ligados ao plano de estudo ou outros que surgem durante as aulas e fora dela, que despertam interesse e curiosidade.
- **Acompanhamento Personalizado:** Consiste no acompanhamento individualizado, onde cada estudante tem um educador(a) responsável por ele, com tempo determinado dentro do horário da sessão da fase escolar para a orientação dos instrumentos pedagógicos; sobre os conteúdos curriculares; sobre as questões pessoais que envolvem o processo educativo dos estudantes.
- **Projeto Profissional do Jovem:** Trata-se de um projeto construído de acordo com a realidade de cada jovem que, visa a melhoria da qualidade de vida e a

geração de renda no meio rural. “É um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de ações inter-relacionadas e coordenadas, para alcançar objetivos e resultados, dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dado” (PPP da EFAR, 2011, p. 94).

➤ **Visita às Famílias:** consiste na realização, por parte dos educadores/monitores de visitas às famílias dos(as) estudantes com objetivos de,

- 1) observar a realidade sócio-familiar (moradia, local e condições de trabalho, condições higiênicas e outros aspectos da vida social do grupo familiar); 2) conhecer os aspectos culturais (costumes, vestuário, linguagem, religiosidade outras manifestações do povo camponês; 3) avaliar com a família o processo educativo da escola e o crescimento pessoal e social do estudante – traduz-se num momento de trocas de idéias sobre questões sócio-pedagógicas que envolvem o processo formativo dos jovens estudantes (PPP, 2011, p. 93).

A utilização desses instrumentos pedagógicos é importante para a organização do trabalho pedagógico dos CEFFAs. Esses instrumentos são incorporados na proposta de acordo com a realidade e necessidade de cada CEFFAs. Na pesquisa realizada por Queiroz (2004, p. 48 – 49), fica claro que a utilização desses instrumentos permite uma integração entre duas lógicas distintas: aquela da “experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais” e uma segunda dos “aspectos escolares formais” (UNEFAB, 1999, apud QUEIROZ, 2004, p. 48).

Ao afirmar que os instrumentos pedagógicos permitem a integração entre a vida e os aspectos escolares, ou seja, permite a articulação entre a escola com a família/comunidade, afirma-se a importância do objetivo desta pesquisa, que é compreender se o Plano de Estudo é um instrumento Pedagógico que consegue articular a escola com a vida na construção da Educação do Campo, que será abordado no Capítulo IV desse trabalho.

Ao longo desse capítulo, foi apresentado que a Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1937 e, chegou ao Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo. No próximo capítulo, serão abordadas as experiências das EFAs no Estado de Mato Grosso do Sul.

Além disso, neste 2º capítulo, demonstrou-se que os CEFFAs possuem quatro pilares, sendo eles **Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação e Alternância**. Para colocar em prática o pilar da Alternância, existe o Plano de Formação e alguns instrumentos pedagógicos, que tem por objetivo contribuir com a formação integral dos jovens e promover a articulação entre a escola e a vida. Alguns desses instrumentos são: Plano de Estudo, caderno da realidade, caderno da alternância, Projeto Profissional do Jovem, intervenção externa, visita às famílias, visita de estudo, etc. Mesmo que não seja possível isolar os instrumentos pedagógicos, pode-se imaginar que o PE é um dos principais, já que consegue articular as questões da comunidade com a escola.

### **CAPÍTULO III**

## **OS CEFFAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Em Mato Grosso do Sul, as experiências com os CEFFAs existem desde 1996. No entanto, ainda há pouco estudo ou pesquisa sobre o tema. Na verdade, os trabalhos que abordam o tema, são de autoria de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs; há uma dissertação e os demais trabalhos foram para conclusões de cursos, como por exemplo, de Especialização em Pedagogia da Alternância.

Ao longo desses 17 (dezessete) anos foram criadas três EFAs, nesse capítulo será abordado o histórico de seu surgimento e a relação das EFAs do estado com a luta pela Reforma Agrária. No entanto, o enfoque deste capítulo é a Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, na qual foi desenvolvida a pesquisa que compõe esse trabalho.

Sobre a EFAR, além de seu processo histórico, serão abordados o funcionamento, os instrumentos Pedagógicos, a atuação e organização interna, tendo presente as compreensões de Gramsci sobre a formação de Intelectuais e o papel da escola, bem como de Pistrak e Freitas à respeito do trabalho como princípio educativo e a articulação da Escola com a Vida.

### **3.1. Os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs**

Atualmente no Estado de Mato Grosso do Sul, existem três Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento e uma em fase final de implantação. Ao analisar o processo histórico das mesmas é possível perceber que as EFAs presentes no Estado possuem uma íntima relação com a Reforma Agrária e que a proposta surgiu com o Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul – COAAMS, expandindo-se ao longo dos anos. Portanto, para falar das EFAs no Estado é necessário primeiramente abordar a Reforma Agrária e COAAMS.

De acordo com Souza (2001), Peixoto (2007) e o PPP da EFAR (2011), foi no ano de 1983 que os Sem Terra de Mato Grosso do Sul, cansados de esperar a Reforma Agrária, solicitaram uma audiência com o então Governador do Estado, Wilson Barbosa Martins, da qual saíram decepcionados, pois o governador entendeu que o assunto era de competência do Governo Federal.

A partir dessa decepção e dessa data, os trabalhadores decidiram fazer Reforma Agrária com suas próprias forças. Foi assim que em abril de 1984 ocorreu a primeira ocupação do Estado, na fazenda Santa Idalina, no Município de Ivinhema – MS com o apoio da Comissão Pastoral da Terra - CPT. A partir do marco histórico da Santa Idalina desencadeou-se um intenso processo de ocupações. Para termos uma ideia das proporções da Luta pela Terra, em 1989 o estado de Mato Grosso do Sul, já contava com 20 assentamentos.

Com o surgimento dos Assentamentos de Reforma Agrária, surgem também alguns problemas, como: falta de crédito; falta de assistência técnica voltada para a Agricultura Familiar; problema com infraestrutura; falta de escolas no campo; entre outros. Diante dessa conjuntura nos assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul, representantes das associações locais começaram a se reunir para discutirem os problemas em comum e juntos encontrarem saídas para os mesmos. Esse grupo criou em 20 de maio de 1989 a COAAMS, com o objetivo de rearticular, unir e interligar as ações dos assentados de Mato Grosso do Sul.

O primeiro diagnóstico realizado pela COAAMS nos Assentamentos foi em relação à produção agropecuária. Nesse diagnóstico detectou-se que os agricultores tinham dificuldade de produzir e o pouco que produziam não tinha preço satisfatório.

Com o intuito de solucionar problemas relacionados à produção e comercialização, a COAAMS inicia um intenso trabalho de articulação e incentivo para a criação de cooperativas. Dessa forma, foi fundada a Cooperativa dos Assentados da Grande Dourados – COAGRAN e a Cooperativa dos Assentados da Região de Jardim - COARJ.

Junto com a questão da produção, surge a necessidade de criação de linha de crédito aos agricultores, então, a COAAMS inicia uma luta nesta frente e, como resultado, foi criado o Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária - PROCERA. Com a criação dessa linha de crédito, surge à necessidade de assistência técnica, por isso, foram liberados profissionais do órgão oficial do Estado para prestar Assistência Técnica aos Assentados. No entanto, esses profissionais não se adaptaram ao meio, pois os profissionais promoviam assistência técnica desvinculada da realidade e das necessidades dos agricultores familiares.

O conflito entre agricultores familiares e profissionais de assistência técnica favoreceu um quadro de economia agrícola precária. Isso desencadeou uma série

de problemas, como o crescimento do êxodo rural e um profundo desânimo dos agricultores, principalmente entre os jovens.

Diante dos problemas que foram surgindo nos assentamentos de reforma agrária, a COAAMS após várias reuniões, chegou à conclusão que uma das alternativas para esses problemas seria a capacitação e formação técnica aos agricultores. Com assessoria da CPT, a COAAMS elaborou um projeto para a entidade católica financiadora – MISEREOR, solicitando verba, para uma casa de formação. A MISEREOR, respondeu que era simpática a ideia, mas sugeria que fosse uma escola. Foi então que após muitas discussões, em assembléia realizada na Casa de Formação Marçal de Souza no Município de Dourados decidiu-se pela construção de uma Escola Agrícola.

Com a decisão de construir uma Escola, começa a pensar no público alvo que seria atendido, já que na época os agricultores não se disponibilizavam a retornar à escola. Além disso, constatou-se que os agricultores assentados teriam dificuldade de aceitar mudanças de nível tecnológico e político-social. Na tentativa de construir uma escola que envolvesse toda a família, de uma forma consciente, respeitando o Meio Ambiente, seus costumes e tradições, a COAAMS decidiu então que o público alvo seriam os jovens. Dessa maneira, além de evitar o êxodo rural da juventude (muito alto na época), seriam formados profissionais que viviam a realidade da agricultura familiar e que, ao mesmo tempo, conseguissem absorver e se adaptar melhor as inovações tecnológicas.

Na época, segundo Souza (2001), uma agente pastoral da CPT/Dourados, que já tinha informações sobre as EFAs da Bahia, foi quem divulgou a proposta da EFA e motivou a COAAMS para enviar no ano de 1994, 02 pessoas da Diretoria da COAAMS e 01 agente da CPT/MS, para conhecer a experiência da Escola Família Agrícola de Olivânia - ES, para conhecer a experiência pedagógica e ter maiores esclarecimentos sobre a metodologia de trabalho.

Após conhecer a experiência das EFAs, a COAAMS decidiu implantar no ano de 1996 a primeira EFA do estado de Mato Grosso do Sul, que recebeu o nome de EFA – COAAMS<sup>3</sup>, a mesma foi implantada em Campo Grande, capital do estado.

---

<sup>3</sup> No ano de 2005, com o falecimento de Rosalvo da Rocha Rodrigues na época diretor da escola e que, ao longo de sua vida esteve lutando pela Educação do Campo e Reforma Agrária junto à CPT, a EFA – COAAMS, passou a se chamar Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR.



Nasce em 1996 a Escola Família Agrícola-COAAMS, fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras assentados(as) rurais. Junto nasce a esperança de uma vida mais digna, onde reine o respeito, a solidariedade, a permanência das famílias no seu meio. Nasce também a esperança de um novo jeito de fazer Assistência Técnica (SOUZA, 2001, p. 19).

No ano de 2004 surge à segunda EFA de MS, denominada de Escola Família Agrícola de Itaquirai – EFAITAQ, no município de Itaquirai/MS. Segundo Moller (2008), a EFAITAQ surgiu como iniciativa de um egresso da EFAR, o jovem Fernandes que desde 1998 atuava como técnico agropecuário no município. Aos poucos surgiram apoiadores e interessados na proposta da EFA e, em 2001, a proposta foi apresentada no município de Itaquirai por uma monitora da EFAR e foi com o apoio da EFAR e da COAAMS que a EFAITAQ foi implantada.

No mesmo ano de 2004, segundo Moraes (2008), alguns agricultores familiares do município de Sidrolândia, conhecendo a experiência da EFAR que oferecia o curso Técnico em Agropecuária e o Ensino Médio, avaliaram que seus filhos passavam o ensino fundamental desvinculado com a realidade que viviam. Esses agricultores começaram a discutir a criação de uma EFA de Ensino Fundamental e dessa maneira, ao fazer o Ensino Médio na EFAR, os jovens estariam mais preparados. A COAAMS foi colocada á par da situação e também forneceu o apoio político e pedagógico para a criação da EFA em Sidrolândia/MS. Dessa maneira, no ano de 2006 surge a EFASIDRO.

A EFAITAQ e a EFASIDRO surgiram com o apoio político e pedagógico da COAAMS, ambas as EFAs (EFAITAQ e EFASIDRO) estão localizadas dentro de assentamentos de Reforma Agrária nos municípios que estão localizadas. Além disso, é importante destacar que as três EFAs (EFAR, EFAITAQ e EFASIDRO) são mantidas por associações e atendem exclusivamente filhos e filhas de agricultores familiares.

Em relação ao fato da íntima relação com a luta pela terra, é importante destacar as contribuições que Pistrak<sup>4</sup> (2011) traz, pois, para ele um dos grandes desafios é pensar e construir uma escola que seja educadora do povo. De fato, as EFAs desde sua criação, estão lutando para não se tornarem um espaço das elites e sim manter-se como um lugar de formação do povo. Mas não qualquer povo. O povo

---

<sup>4</sup>Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1940) foi um educador russo, cujas reflexões pedagógicas foram elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista (PISTRAK, 2011, p. 7).

a que a escola atende é o povo do campo, que, como vimos no capítulo I, sempre foi excluído e esquecido. Portanto, o compromisso das EFAs é preparar o camponês para uma atuação mais ativa e crítica.

Além das três EFAs mencionadas, Mato Grosso do Sul ganhará mais uma EFA, que será localizada no Assentamento de Reforma Agrária Taquaral do município de Corumbá/MS (fronteira com a Bolívia) e, receberá o nome de EFAPANTANAL. A previsão é que a EFAPANTANAL inicie suas atividades escolares no início do ano 2014, atendendo filhos e filhas de agricultores familiares (assentados pela Reforma Agrária e Ribeirinhos).

O surgimento da EFAPANTANAL é semelhante ao ocorrido com as demais EFAs do Estado, algumas famílias que conheciam a experiência da EFAR, se interessaram pela ideia e recorreram à COAAMS para receber apoio político e pedagógico para a criação da EFA. Foi então que representantes da COAAMS e da EFAR iniciaram um trabalho político na região junto aos agricultores, possíveis parceiros, associações e órgãos públicos. Posteriormente, dando continuidade aos trabalhos com questões pedagógicas.

Até o momento, os estudantes de Corumbá que se interessam pela proposta das EFAs, tem que se deslocar até a EFAR, isso significa que os mesmos percorrem uma distância de praticamente 600 quilômetros. Essa longa distância, além de causar desânimo em muitos estudantes, ainda dificulta o trabalho de acompanhamento em Sessão Familiar que a EFAR realiza, mas, mesmo assim, todos os anos desde que a EFAR foi criada, ela recebe representantes de Corumbá para estudar.

Em Mato Grosso do Sul há ainda discussões sobre a criação de mais uma EFA em Ponta Porã, na divisa com o Paraguai. A proposta é que a EFAFRONTEIRA seja implantada dentro do Assentamento da Reforma Agrária Itamarati para atender aos filhos e filhas de assentados pela Reforma Agrária da região.

### **3.2. Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR: Histórico, Organização e Instrumento Pedagógicos.**

A EFAR foi criada em 18 de maio do ano de 1995, mas as aulas tiveram início em fevereiro de 1996, em um terreno de nove hectares da Arquidiocese de Campo Grande através de um acordo de comodato. A EFAR permaneceu em Campo

Grande até março de 2009, data da mudança para o município de Nova Alvorada do Sul/MS.

A mudança de município estava sendo discutida e analisada há algum tempo pela COAAMS, devido ao fato de que a Igreja Católica não queria mais renovar o comodato e também pelo fato de estar sendo pensada a sustentabilidade da EFAR e em Campo Grande isso não era mais possível, por estar dentro do perímetro urbano (não podia criar animais) e pela área destinada ao plantio ser pouca.

A escolha pelo município de Nova Alvorada do Sul/MS ocorreu pelo fato desse município possuir uma estrutura sem uso, onde funcionou uma escola agrícola municipal. A área da escola é de 50 hectares e possui uma estrutura física bem maior que a de Campo Grande.

No decorrer desses 17 anos de EFAR, já foram formados 14 turmas, ou seja, 321 estudantes. Atualmente a EFAR atende 105 estudantes nos 3 anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Esses estudantes são provenientes de 14 municípios, com representantes de aproximadamente 25 assentamentos de Reforma Agrária. A EFAR também recebe estudantes de aldeias indígenas e remanescentes de quilombos, mas em 2013 não conta com nenhum representante dessas regiões.

Após a conclusão do curso, são vários os destinos dos estudantes. Alguns retornam às suas propriedades, outros dão continuidade nos estudos e há aqueles que começam a trabalhar, inclusive há aqueles que não atuam na área de formação. Atualmente, alguns egressos atuam como monitores da EFAR, da EFAITAQ e da EFASIDRO. Além disso, o conselho diretor da COAAMS eleito no ano de 2013 é formado por egresso da EFAR.

Em se tratando dos egressos da EFAR, segundo Rubenich (2004, p. 84 – 85), até o ano de 2004, 61% dos egressos da EFAR residiam na zona rural, os demais 39% residiam no meio urbano. Dos egressos que residiam na cidade, 32%, desenvolviam atividades ligadas ao meio rural, como: assistência técnica.

Em relação aos os egressos, vale afirmar que a EFAR procura despertar nos estudantes a possibilidade de escolha, para que eles possam escolher o que querem da vida e onde querem estar, rompendo dessa forma com a dicotomia entre campo e cidade.

O fato de alguns egressos da EFAR estarem dando continuidade na proposta da própria EFAR e da COAAMS é uma prova de que através da EFAR a COAAMS está formando seus próprios intelectuais.

Ao lermos o Caderno do Cárcere, número 12, escrito em 1932 de Antônio Gramsci<sup>5</sup>, que foi intitulado “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. Vemos um profundo interesse do autor em discutir dois temas: os Intelectuais e a Escola. Esse material dá suporte para compreender a importância política e social do fato da COAAMS estar conseguindo criar seus próprios Intelectuais, pois, de acordo com ele, há duas maneiras do grupo social formar seus intelectuais: o grupo cria seus próprios intelectuais ou então o grupo encontra e assimila intelectuais, pois todo grupo social,

[...] nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político... Ou encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias - categorias intelectuais preexistentes... A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. (GRAMSCI, 2000 apud QUEIROZ, 2004, p. 111).

O fato de a EFAR/COAAMS formar intelectuais é uma resposta aos anseios de Gramsci que entendia que,

[...] a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (GRAMSCI, 2000 apud QUEIROZ, 2004, p. 112)

Sendo a EFAR/COAAMS de origem camponesa e, por atender camponeses através da proposta de Educação do Campo, formando dessa maneira seus próprios Intelectuais Orgânicos, para atuarem junto à massa dos camponeses. Além estar criando seus próprios intelectuais, a COAAMS através da EFAR, também tem formado intelectuais que estão sendo assimilados por outros grupos sociais.

---

<sup>5</sup>Antônio Gramsci nasceu e viveu até os vinte anos de idade na região italiana da Sardenha, onde conheceu e experimentou as grandes desigualdades sociais. Aproximou-se desde cedo dos ambientes socialistas e iniciou suas leituras de Marx e outros autores (QUEIROZ, 2004, p. 110).

Gramsci (2000 apud Queiroz, 2004, p. 112) reconhecia a função da escola na formação dos intelectuais, já que, para ele, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Para isso, ele apresenta uma proposta de escola, sendo ela,

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual... De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2000 apud QUEIROZ, 2004, p. 113).

“Um dos aspectos fundamentais na escola unitária proposta por Gramsci é que haja uma integração, um equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (QUEIROZ, 2004, p. 113). Por isso, é necessário haver uma nova concepção e organização da escola.

Tendo em vista essa nova concepção de escola, a EFAR tem se comprometido com a classe trabalhadora, para contribuir com a transformação da realidade. Por esse motivo os (as) interessados (as) que ingressar no Curso Técnico em Agropecuária na EFAR deverão obedecer alguns critérios, como:

[...] ser preferencialmente filho (a) de agricultor (a) familiar Assentado (a); residir no campo; estar engajado (a) em uma Associação, grupo de produção, Cooperativa organizada no Assentamento e que a mesma seja filiada a COAAMS; ter concluído o Ensino Fundamental. (EFAR, 2011, p. 25).

A razão que levou a EFAR elaborar critérios para estudantes ingressarem no curso é clara, já que a EFAR pretende,

[...] formar técnicos de nível médio com competência técnica e compromisso ético e sócio-político para atuarem em atividades de agricultura e pecuária em empresas e instituições prestadoras de serviço para os setores diversos da economia agrícola. (EFAR, 2011, p. 22).

Essas exigências são muito importantes, pois é uma forma de selecionar pessoas que tenham compromisso com sua comunidade e com a luta pela terra. Portanto, a EFAR tem por objetivo a formação de profissionais completos, que sejam agentes de desenvolvimento local sustentável e para isso busca,

[...] interagir o (a) jovem no seu meio-sócio-profissional visando proporcionar condições de ser um agente desenvolvimento local. Desta forma, desempenha vários papéis e funções na luta pela e na terra e a permanência nela, em promoção do desenvolvimento local sustentável e solidário (EFAR, 2011, p. 23).

Possuir objetivos claros de formação é fundamental, principalmente em um curso como o Técnico em Agropecuária que, possui atuação muito abrangente, já que esse profissional:

[...] planeja, executa, acompanha e fiscaliza as fases dos projetos agropecuários; administra propriedades rurais; elabora aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizam produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realiza medição, demarcação e levantamento topográficos rurais e atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.(EFAR, 2011, p. 26).

Em relação ao perfil é interessante mencionar que na EFAR não há limite de idade. Desde que o(a) estudante tenha concluído o Ensino Fundamental, pode ingressar na EFAR. Atualmente a idade dos estudantes varia entre 14 e 25 anos.

Os sujeitos estudantes da EFAR possuem características bem mistas, já que não há discriminação de gênero, cor ou opção sexual e isso está garantido dentro do Regimento Interno da EFAR como falta média,

Art. 14º - Desacatar ou desrespeitar colegas, monitores e administrativos com uso de palavrões, expressões de machismo, racismo, formas de ofensas ou ameaças (EFAR, 2013, p. 6)

### **3.2.1. Organização Interna da EFAR.**

O ritmo de Alternância realizada na EFAR ocorre de 15 (quinze) em 15 (quinze) dias. O período que os estudantes estão na escola é chamado de Sessão Escolar – SE e o período que os estudantes estão em casa é denominado de Sessão Familiar – SF.

A SE e SF dos estudantes é organizada para que, no período que os estudantes do 1º (primeiro) ano estão de SE, as turmas do 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano estão de SF. Quando o 2º e 3º ano está de SE, o 1º ano está de SF. Durante o período que os estudantes estão de SE, as atividades ocorrem nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) e, para que os (as) estudantes possam acompanhar as atividades, durante o período de SE eles vivem em coletivo.

Como todo grupo, viver em coletivo demanda somar forças e dividir tarefas, assim surge à auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola. Pistrak (2011) defendia que uma das grandes transformações históricas necessárias na escola é a participação coletiva, autônoma, ativa e criativa dos educandos, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola.

Pistrak (op. cit) compreendia que auto-organização não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. Percebe-se que isso ocorre na EFAR, na qual, para realizar as atividades do dia-a-dia da escola os estudantes se dividem em grupos de trabalhos, dessa maneira é possível realizar tarefas, como: limpeza dos espaços em comum, lavagem da louça, trato dos animais, recolhimento e separação do lixo, irrigação da horta e jardim, etc.

Segundo Pistrak (2011, p. 147), existem dois tipos de auto-organização na escola. O primeiro se refere a escola burguesa que faz uso da auto-organização dos alunos para ajudar manter a autoridade do professor. Isso ocorre,

[...] na medida em que uma parte das funções é transmitida por um adulto a um certo número de crianças, que assumem a responsabilidade de governar e dirigir seus colegas, se que esses sejam persuadidos da necessidade de obedecer. O elemento determinante aqui é o regime escolar estabelecido, sem que se considerem as crianças, ou seja, o objetivo a alcançar é a comodidade do professor (PISTRAK, 2011, p. 147)

O segundo tipo de auto-organização proposto por Pistrak (2011, p. 148), desenvolve-se naturalmente, à medida que surge a necessidade da organização, na realização de uma determinada ação.

Esse tipo é mais sólido, tem uma base mais ampla; e mais, cria condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior. A organização em si mesma

é fecunda para as tendências não reveladas das crianças (PISTRAK, 2011, p. 148).

As atividades de auto-organização dos estudantes na EFAR são: limpeza dos dormitórios, a organização da noite cultural, apresentações de místicas, avaliação da SE e atividades internas dos Setores ou Grupos de trabalhos. Os setores existentes são: Pecuária; Agricultura; Saúde; Esporte, Cultura e Lazer; Sócio administrativo e

[...] tem a finalidade de planejar, definir, encaminhar, acompanhar o desenvolvimento didático, econômico, técnico e sócio-político de cada atividade. Além de, acompanhar e encaminhar atividades das equipes dos grupos de trabalho, sob sua responsabilidade. (EFAR, 2013, p.7).

Além dos setores, os estudantes fazem partes dos grupos de trabalhos que são coordenados pelos setores. Nos grupos de trabalhos existem integrantes de diversos setores, em todas as SE o grupo faz rodízio, dessa forma, em todas as SE o grupo de trabalho realiza atividades diferentes, por exemplo: se em uma SE o grupo está responsável pelo trato dos animais, na outra SE pode estar responsável pela limpeza das salas de aula.

São nesses espaços de trabalho (setores e grupos) que os estudantes se auto organizam, dividindo as atividades, fazendo escalas, elegendo seus coordenadores para representá-los na coordenação de base, que é formada por dois coordenadores de cada setor ou grupo, e a dupla deve ser um homem e uma mulher. Em relação a coordenação de base, observa-se que nas discussões e encaminhamentos,

[...] deve ter presente o princípio da Pedagogia da Alternância e da agricultura familiar na perspectiva de buscar a identidade camponesa. A Coordenação de Base tem como objetivo definir estratégias para melhor articulação e desempenho da proposta no coletivo - SE. (Regimento Interno da EFAR, 2011, p. 6).

A auto-organização também está presente entre os Monitores da EFAR na realização de atividades de organizações internas sendo elas:

Acompanhamento Personalizado, Caderno de Alternância, Plano de Estudo, Serão, Caderno da Realidade, Visita as Famílias, Visita de Estudo, Finais de Semana na Escola, Pernoite na EFAR, Responsável do Dia, Responsável do Mês e Acompanhamento do Setor. A aplicação dessas atividades consta em documento de circulação interna denominado "Organização Pedagógica da EFAR" (EFAR, 2013, p. 4).



Em relação à auto-organização na EFAR, tanto de estudantes como de monitores, se percebe que ela surge a partir da necessidade de realizar um determinado trabalho/tarefa. Portanto, deve-se ficar claro que o trabalho na EFAR é realizado como princípio educativo, segundo Gramsci (2000 apud QUEIROZ, 2004, p 115).

Na medida em que a escola tem no trabalho seu princípio educativo, é possível afirmar que essa escola está ligada à vida, mesmo porque, “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar” (PISTRAK, 2001 apud QUEIROZ, 2004, p. 118).

Além disso, com a participação ativa do estudante nas atividades da escola, é possível conduzir "o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige". Portanto, a EFAR está ligada à vida.

### **3.2.2 Instrumentos Pedagógicos da EFAR**

Para Pistrak (2001 apud QUEIROZ, 2004, p. 117) “o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”. Com esse propósito a EFAR “desempenha vários papéis e funções na luta pela e na terra e a permanência nela, em promoção do desenvolvimento local sustentável e solidário” (Regimento Interno, 2013, p. 2).

Considerando que a escola deve integrar-se à vida, Pistrak (2011) desafia-nos a pensar uma maneira de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade. Frente a esse desafio, a alternativa construída pelo autor foi o que denominou de “sistemas de complexos”. Esse sistema, para o autor, era muito mais do que um método de ensino; era uma tentativa de organizar o programa da escola pensando o estudo ligado ao trabalho, à auto-organização dos estudantes e ao trabalho social na escola.

Freitas (2010, p. 3), tendo como base Pistrak, também acredita que a articulação entre a escola e a vida deve ser feita pela mediação do trabalho, pois

“tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições”.

Partindo dessas reflexões, Freitas (2010, p. 9) sugere o uso dos complexos como articulação entre auto-organização, trabalho e estudo, ou seja, entre escola e vida, pois,

[...] o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um “tema”).

Existem várias maneiras e instrumentos que possibilitam a articulação entre escola e vida. Dois deles que são abordados neste trabalho são: os complexos e o Plano de Formação dos CEFFAs.

De acordo com Queiroz (2004, p. 76) foi a partir da “primeira grande sessão nacional de monitores realizada em 1946, quando conseguem ter uma clareza dos grandes desafios que a experiência das Casas Familiares colocavam”. Ainda de acordo com o autor, foi constatado que;

[...] no conjunto, nosso ensino por curso é muito teórico e se inspira nas escolas de agricultura e de ensino primário. Para melhor interessar aos jovens e para aproveitar plenamente o tempo muito curto que nós dispomos, é necessário rever nosso ensino, se inspirar, notadamente, nos métodos ativos. É necessário partir do concreto, do real, e chegar em seguida aos princípios e aos desconhecidos. Ir do particular ao geral, da planta à química agrícola, do estudo da vila àquele do mundo e não o inverso. (CHARTIER e LEGROUX apud QUEIROZ, 2004: p. 77).

Foi a partir dessa constatação, de que o ensino precisava ser revisto melhorando os métodos, é que iniciam a discussão e experimentação de Instrumentos Metodológicos da Pedagogia da Alternância, conhecidos também por Instrumentos Pedagógicos. Vale ressaltar que esses Instrumentos são articulados através do Plano de Formação.

Definiríamos o plano de formação como a colocação em prática organizada da alternância. Este plano integra, de uma parte, as finalidades que preside a missão educativa da Casa Familiar Rural: autonomia das pessoas,

desenvolvimento dos meios... Ele toma em conta, de outra parte, os objetivos concretos que desejam atingir os jovens e suas famílias: sucesso no exame, inserção profissional...Então, entre o polo das finalidades e aquele dos objetivos, se estende o vasto "elo" do plano de formação. (UNMFREO apud QUEIROZ, 2004, p. 77)

O Plano de Formação é usado desde 1970 e “se caracteriza pelo trabalho por tema, que permite ao aluno de ir de questões em questões, para uma descoberta progressiva. Mas esta abordagem é completada por uma ordem mais vertical, organizada de maneira cronológica seguindo a sucessão dos temas”. (CHARTIER e LEGROUX, apud QUEIROZ, 2004, p. 77).

De acordo com o PPP (2011, p. 31) o Plano de Formação da EFAR, consiste na organicidade de todo o conteúdo curricular do Curso Técnico em Agropecuária, tendo presente;

[...] o conteúdo, o estudante, o(a) educador(a), o meio sócio-profissional em que estes vivem e se relacionam. A sua organização é realizada em parceria entre os atores (famílias, estudantes e monitores) através de consultas e análises da realidade do meio sócio profissional (Agricultura Familiar) que estes se originam.

De acordo com o Regimento Interno (2013, p. 02) o Plano de Formação “é a espinha dorsal do processo. O mesmo é realizado a partir do tema gerador, que origina os planos de estudos, com base tecnológica na agroecologia, e é desenvolvido a partir dos instrumentos pedagógicos, específicos da Pedagogia da Alternância”.

Pistrak (2011) afirmava que é preciso sair dos programas e ir aos planos de vida, ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos da educação do povo se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. Nesse intuito, à medida que a escola passa a assumir a lógica da vida, está sendo construída uma pedagogia de ação.

Segundo o PPP (2011, p. 34), “a articulação do Plano de Formação com os conteúdos e as atividades, conta com a aplicação de alguns instrumentos pedagógicos”. Os Instrumentos Pedagógicos usados na EFAR de acordo com Peixoto (2007: p, 25) são: “Planos de Estudo, Caderno da Realidade, Visita as Famílias, Visita de Estudo, Acompanhamento Personalizado, Avaliação, Caderno de Acompanhamento, Projeto de Vida e Projeto Profissional do Jovem”, vale mencionar

que, a descrição e definição desses instrumentos encontram-se no segundo capítulo deste trabalho.

Em relação aos Instrumentos pedagógicos, vale mencionar dois pontos. O primeiro é que, embora cada CEFFA faça uso dos instrumentos que mais se adequam com sua realidade, os temas dos PE são diferentes para cada instituição, já que, contemplam a realidade que a escola está inserida. O segundo ponto está relacionado com a articulação dos mesmos, pois é necessário afirmar que eles não são concebidos isoladamente, já que o Plano de Formação consegue fazer com que eles se articulem entre si.

Tendo em vista os pontos mencionados, mesmo que o PE não seja um instrumento solado, deve-se fazer uma análise do mesmo na proposta da EFAR. Essa análise se justifica por dois motivos, primeiro que os temas são diferentes e, portanto, é necessário saber quais os temas e, depois por que o PE é o instrumento de análise desta pesquisa, que será abordada no próximo capítulo.

Na EFAR, os temas são diferentes para cada ano letivo, já que, de acordo com o Plano de Formação (ver anexo), cada turma possui tema gerador – TG próprio. Sendo eles: no primeiro ano “O Homem, a Mulher e a Terra”, no segundo ano “Agricultura Familiar” e no terceiro ano “Desenvolvimento Sustentável e Solidário”.

Por possuir temas geradores distintos, cada turma possui tema de plano de Estudo diferente; no primeiro ano são seis temas, sendo eles: A Pedagogia da Alternância e a Luta na Terra; A Família; Identidade Pessoal; Qualidade de Vida, Mística da Terra e da Água e Arranjo Produtivo Local. No segundo ano, são trabalhados cinco temas, sendo eles: A EFAR e o Arranjo Produtivo Local; Organização da Propriedade e a Subsistência; Movimentos e Entidades Populares e Desenvolvimento Local. Já no terceiro ano são quatro temas, sendo eles: Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local; Lutadores do Povo; Política e Cidadania e Agentes de Desenvolvimento Local.

O grande desafio para cada escola da alternância está em articular a relação do saber, entendido como busca do conhecimento, e as realidades da escola e do trabalho. Trata-se de outra maneira de aprender, onde a pessoa em formação pode confrontar os saberes transmitidos na escola com os saberes produzidos por sua experiência. O que pode levar a pessoa em formação a criar autonomia e responsabilidade ou dependência. Quatro dimensões são apresentadas como fundamentais no processo da

alternância: institucional, didática, pedagógica e pessoal. (Peixoto: 2007, p 27)

Em relação a esse desafio de articular a escola com a vida, no próximo capítulo será desafiado a retomado o Plano de Estudo como instrumento de articulação na escola do campo.

No decorrer desse capítulo foi constatado que as EFAs de Mato Grosso do Sul estão intimamente ligadas com a luta pela terra, haja visto que nasceram da luta, com o objetivo de atender única e exclusivamente filhos de agricultores familiares. Além disso, foi destacado o trabalho realizado pela EFAR, uma vez que esta pesquisa foi ali realizada.

A partir das contribuições de Gramsci, Pistrak e Freitas é possível afirmar que a EFAR é uma Escola Viva em Construção que está articulada com a vida, no compromisso com a formação de intelectuais orgânicos. É importante esclarecer que não há a pretensão de afirmar que a EFAR representa o mesmo projeto de educação, escola e ensino desses autores, mas “que as suas contribuições, em diferentes épocas e contextos, nos ajudam a pensar, aprofundar e estudá-la” (QUEIROZ, 2004, p. 120).

## **CAPITULO IV**

### **PLANO DE ESTUDO: INSTRUMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA ARTICULAÇÃO DA ESCOLA COM A VIDA**

Um dos princípios que orientam a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Devido a isso, a Educação do Campo é uma ação contra hegemônica, concreta e afirmativa, ao longo processo histórico de desigualdades sofridas pelas populações do campo.

No entanto, essa Educação do Campo deve ser uma escola viva em construção, que esteja articulada com a vida. Nesse intuito, alguns autores vêm contribuir nessa construção através de suas reflexões e experiências, dentre os quais se podem mencionar Gramsci, Pistrak, Freitas e Queiroz.

Para que a escola possa estar articulada com a vida, é necessário que haja alguns instrumentos didáticos pedagógicos, como foi apresentado no 3º capítulo deste trabalho. Os instrumentos pedagógicos são exemplos dos vários instrumentos articuladores que existem. Em relação a esses, apresentou-se no 2º capítulo a descrição dos principais instrumentos utilizados nos CEFFAs, sendo que neste 4º capítulo o enfoque será no Plano de Estudo – PE. Vale mencionar que embora a pesquisa seja direcionada ao PE, ele não é isolado dos demais instrumentos. Na verdade, o PE consegue articular vários outros Instrumentos, como: caderno da realidade, colocação em comum, visita de estudo e intervenção externa.

#### **4.1 Metodologia e Procedimentos da Pesquisa**

Com intuito de saber se o Plano de Estudo da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR é um instrumento de articulação entre os tempos educativos escolares (Sessão Escolar<sup>6</sup>) e Familiar (Sessão Familiar<sup>7</sup>), pergunta-se: o PE articula a escola com a vida? Para responder a essa pergunta, foi realizada a pesquisa empírica com duas abordagens distintas que se complementam, sendo elas quantitativa e qualitativamente.

---

<sup>6</sup> Sessão Escolar - SE: período em que os estudantes estão na escola. A cada ano letivo, na EFAR são 10 SE.

<sup>7</sup> Sessão Familiar - SF: período em que os estudantes estão fora da SE, em que, eles podem estar em casa/comunidade ou em estágios. O ano letivo da EFAR possui 9 SF.

Em relação à primeira parte da pesquisa empírica, que trabalhou com a população, ou seja, os questionários foram entregues a todos os estudantes da EFAR e famílias dos mesmos. Para que os entrevistados respondessem a um questionário bem estruturado sobre o Plano de Estudo - PE, construído com perguntas claras e objetivas, disponibilizando cinco alternativas de respostas, com a finalidade de poder tabular os resultados utilizando porcentagens, isso caracteriza a pesquisa quantitativa.

Ao todo, foram 102 estudantes que responderam o questionário, estando eles distribuídos da seguinte maneira: 39 no 1º ano, 35 no 2º ano e 28 no 3º ano. Vale registrar que, 100% dos estudantes participaram da pesquisa.

Em relação às famílias que são entorno de 90, mesmo o questionário ter sido enviado a todas, somente, 26 deram retorno, o que representa aproximadamente 23%. A justificativa dada pelos estudantes é de que, alguns esqueceram os questionários em casa, outros estavam de estágio e não foram para casa e, ainda há aqueles que se esqueceram de mostrar o questionário às suas famílias. Mesmo com os contratempos que justificam o fato da maioria (77%) não ter retornado o questionário, 23% é considerada uma amostra significativa para análise.

O questionário possuía 12 questões com cinco alternativas de resposta para cada questão, exceto a questão sete que possuía apenas duas alternativas (ver apêndice). A opção por trabalhar com questionário fechado foi à precisão dos dados, em que é possível calcular a porcentagem dos pesquisados que deram as mesmas respostas. Após a realização da pesquisa com questionário, houve entrevistas com 12 estudantes de cada turma, com a direção e coordenação da escola.

Após a tabulação e porcentagens do questionário, houve a segunda parte da pesquisa empírica, na qual foi realizado entrevistas/discussões em grupo, denominado de grupo focal, estudantes dos três anos e também com a equipe de monitores da EFAR no qual eram lançados os resultados da pesquisa e os entrevistados realizavam um bate papo livre sobre a questão. A discussão do grupo foi gravada para posteriormente ser sistematizada, no intuito de facilitar ou explicar os resultados do questionário, essa segunda parte caracteriza a pesquisa qualitativa.

O procedimento usado para a Pesquisa com os questionários foi: realiza-las em sala de aula com as turmas separadas (1º, 2º e 3º ano), em que, cada estudante recebeu um questionário e em seguida o respondeu. O questionário para as famílias

foi enviado pelos próprios estudantes ao término da Sessão Escolar, quando eles estavam indo para suas propriedades e recebido ao início da próxima Sessão Escolar deles.

Em relação às entrevistas, o procedimento foi: Separar grupos, ao todo foram quatro grupos, sendo eles: 1º grupo com 6 estudantes do 1º ano; 2º grupo com 3 estudantes do 2º ano; 3º com 3 estudantes do 3º ano e, o último grupo dos funcionários, composto por duas pessoas que além de monitoria assumem a função de direção e coordenação pedagógica da escola. Após as entrevistas, foram sistematizadas as respostas, observações e contribuições para a pesquisa. Os resultados e discussões serão apresentados no decorrer do próximo ponto.

#### **4.2 O Plano de Estudo como Articulador da Escola com a Vida: Resultados e Discussões.**

O Plano de Estudo - PE é um instrumento que começa a ser aplicado na primeira Sessão Escolar e segue durante os três anos de curso. Portanto, é natural que os estudantes e famílias envolvidas no processo conheçam o PE, já que, de acordo com a sistematização do 4º grupo da pesquisa, todo estudante que utiliza o caderno da alternância como instrumento pedagógico o conhecem, visto que está exposto no caderno. Mas conhecer é um ato automático, visto que é uma condição que as famílias o conheçam para que os filhos estudem na EFAR. O plano de estudo é parte integrante do plano de formação, que é a matriz lógica do funcionamento da EFAR, constituindo o referencial de planejamento e de formação integral e integradora realizada pela escola.

Ao questionar se as pessoas pesquisadas (estudantes e famílias) conhecem o Plano de Estudo, obtiveram-se as respostas na tabela 2.

**Tabela 2 – O Conhecimento do Plano de Estudo**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	23	59	09	23	1	3	4	10	2	5
<b>2º ano</b>	14	40	13	37	1	3	2	6	5	14
<b>3º ano</b>	10	36	12	43	0	0	3	11	3	11
<b>Famílias</b>	12	46	07	27	0	0	1	4	6	23
<b>TOTAL</b>	59	46	41	32	2	1	10	8	16	13

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.



Como se percebe entre quem respondeu sim, muito e em partes, totalizam 86%, a partir dessa constatação é possível afirmar que a grande maioria dos pesquisados conhecem o PE da EFAR, mesmo porque, os que não conhecem são apenas 1%. Os que conhecem pouco representam 13%, índice considerado alto se for levado em consideração que, desde a primeira SE é trabalhado com o PE. É importante mencionar que, essa pesquisa foi realizada na 1ª SE do 2º semestre, ou seja, o 1º ano teve a oportunidade de trabalhar com três temas. Já o 2º e 3º ano, trabalha com o PE desde anos anteriores.

Ao questionar os grupos sobre os dados, a explicação tanto do 1º quanto do 2º grupo é que há o conhecimento apenas dos Planos de Estudos vistos naquele ano Letivo, então, possivelmente os 14% (entre pouco e não) é resultado de não saber o que será trabalhado no ano seguinte. Sobre essa informação, o 4º grupo admite falhas na socialização do Plano de Formação - PF, pois, mesmo ele fique exposto na sala dos Monitores, não é suficiente e, por consequência, atinge o PE, já que os temas de PE encontram-se especificado no PF. A partir dessa constatação, seria interessante fazer um trabalho de formação e socialização do PF, principalmente a cada início de ano letivo.

O fato de socializar o PE na apresentação do PF às famílias, parece que surte efeito, pois nenhuma família respondeu que não o conhece. Já entre os estudantes, o 1º grupo admite que no Encontro de Famílias são muitas informações, e por isso não é possível absorver tudo, talvez, seja esse o motivo de uma pessoa do primeiro ano ter respondido que não o conhece.

A questão que fica para aprofundamentos posteriores refere-se ao fato de uma pessoa do 2º ano ter respondido que não conhece, enquanto nenhuma família respondeu que não conhece. Ao analisar os que responderam que conhecem pouco, a porcentagem no 2º e 3º ano é maior que no 1º ano, mesmo que a soma total (estudantes e famílias) represente apenas 13%, é inadmissível que estudantes que estejam no 2º e 3º ano conheçam menos o PE de que aqueles que estão no 1º ano.

Levando em consideração que conhecer necessariamente não significa entender, na pesquisa foi questionado se as pessoas entendem o Plano de Estudo. Mesmo porque, entender o PE vai muito além de compreender a dinâmica do mesmo, que conforme descreve Peixoto (2007, p. 26), é um ciclo de atividade;

[...] este ciclo de atividades que vai desde a motivação e aplicação em sala de aula, pesquisa em casa, na comunidade ou numa empresa, elaboração da síntese pessoal, colocação em comum, síntese do grupo, levantamento de hipóteses, problematizações ou pontos de aprofundamento, sistematização, teorização, realização de atividades complementares como viagens ou visitas de estudo e palestras (intervenções). Encerra – se o ciclo com atividades retornos, experiências.

Conhecer o Plano de Estudo, significa compreender sua lógica dentro do Plano de Formação, de acordo com Peixoto (2007, p. 26), “é a base metodológica de todas as atividades de formação dos estudantes”. Até mesmo os Planos de Aula dos professores e monitores, devem acompanhar os temas do Plano de Estudo. Ainda, de acordo com o autor, o Plano de Estudo ocorre da seguinte maneira:

O Plano de Estudo é elaborado na Escola, formulado pelos estudantes, orientado pelos Monitores, respondido em casa pela família ou pessoas da comunidade. Retornando à Escola, é analisado, discutido e sistematizado pelos estudantes e monitores, representa o ponto de partida para o aprofundamento das aulas e demais atividades de ensino, bem como uma posterior socialização do saber da família e comunidade através da atividade de retorno.

Na pesquisa, quando perguntado se os(as) pesquisados(as) consideravam entender o Plano de Estudo, se obteve os seguintes resultados:

**Tabela 3 – O entender o Plano de Estudo**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	26	67	6	15	0	0	2	5	5	13
<b>2º ano</b>	13	38	13	37	3	9	0	0	6	17
<b>3º ano</b>	15	54	8	29	2	7	1	4	2	7
<b>Famílias</b>	10	38	8	31	1	4	0	0	7	27
<b>TOTAL</b>	64	50	35	27	6	5	3	2	20	16

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Em relação ao entender o Plano de Estudo, a maioria (79%) admite que sim, muito ou em partes; 16% entendem pouco e apenas 5% responderam que não. Com isso é possível afirmar que, mesmo que o PE seja complexo, ele pode ser entendido, o que foi constatado com a maioria dos pesquisados. Ao questionar os grupos de estudantes sobre os dados, os três grupos explicaram que, o Plano de Estudo é complexo, por isso, somente com o aprofundamento é possível ir entendendo a lógica dele dentro da proposta da EFAR. Essa explicação também foi

dada pelo 4º grupo, afirmando que a dimensão do entender é muito mais profunda, pois exige uma interação entre o saber e o fazer. Por isso, alguns estudantes demoram a entender o sentido empírico e a práxis do plano de estudo.

No entanto, a pesquisa não conseguiu compreender porque ninguém dos estudantes do 1º ano respondeu que não entende o PE e, ainda existem estudantes do 2º (9%) e 3º (7%) ano que não entendem. Além disso, entre os que conhecem pouco, a porcentagem maior foi entre os estudantes do 2º ano. Por isso, seria necessário aprofundar a pesquisa futuramente, para compreender essas questões pendentes.

De acordo com Peixoto (2007, p. 26) “o Plano de Estudo integra VIDA com ESCOLA, estimulando o diálogo com a própria realidade e a aprendizagem”. A partir dessa afirmação trazida por Peixoto, foi questionado se o Plano de Estudo tem a ver com a realidade que se vive. O resultado pode ser observado na tabela 4.

**Tabela 4 – A realidade em que os pesquisados vivem abordada no PE**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	20	51	9	23	0	0	6	15	4	10
<b>2º ano</b>	25	71	4	12	1	3	4	12	1	3
<b>3º ano</b>	17	61	5	18	0	0	4	14	2	7
<b>Famílias</b>	16	62	6	23	0	0	3	12	1	4
<b>TOTAL</b>	78	61	24	19	1	1	17	13	8	6

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Como se pode observar na tabela 4, a grande maioria, 93% respondeu sim, em partes ou muito, 7% consideram que o PE tem a ver pouco e, apenas 1% respondeu que não tem a ver com a realidade. A partir disso, não resta dúvidas que o PE aborda questões da realidade em que os pesquisados vivem. Segundo Pistrak (2011, p. 12) é necessário “pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade”, mesmo que, a opção construída pelo autor foi o “sistema de complexos”, existem outras maneiras de organizar o ensino através de temas socialmente significativos e o PE é uma delas, já que a partir dele é possível compreender a dinâmica e as relações existentes em cada realidade, o que segundo Pistrak (op. cit.) seria a interpretação dialética da realidade.

Em relação aos temas do PE abordar realidade em que os estudantes vivem o 4º grupo afirma que, os temas de PE são planejados para atender a realidade

específica dos estudantes ano a ano. Para isso, a equipe de monitores deve ter a preocupação de superar a dicotomia entre escola e comunidade, trazendo para a EFAR a realidade dos estudantes.

A explicação dos estudantes é que, devido à compreensão em relação ao PE ocorrer ao longo do curso, em muitos temas não se percebe a ligação imediata com a realidade, exemplo disso é o tema: Lutadores do Povo, no qual alguns estudantes, não veem a ligação com a realidade, por considerar a realidade apenas no momento presente.

Em relação ao fato de estudar o passado, Pistrak (2001, p. 26), considera que é importante estudar o passado, desde que seja, “iluminado à luz da realidade atual, no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que se deve levar à sua liquidação”.

No entanto, mesmo que os estudantes não percebam a ligação direta de alguns temas de Plano de Estudo com a realidade, como por exemplo, os lutadores do povo, eles reconhecem que esse tema aproxima a escola com a realidade que vivem, pois, eles vivem em assentamentos que é fruto da Reforma Agrária.

Segundo Rubenich (2004, p. 60) “o PE, é um estratégia pedagógica para estudar melhor a realidade local, da qual o aluno traz para a escola os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio”. A partir disso, é possível afirmar que o PE contempla os anseios de Pistrak (2001 apud QUEIROZ, 2004, p. 117) no que diz respeito ao objetivo fundamental da escola, que, segundo ele “é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”.

A pesquisa também teve interesse de saber, se os temas do Plano de Estudo aproximam questões vistas na escola com questões da realidade, os resultados obtidos estão na tabela 5.

**Tabela 5 – Os temas do PE e a aproximação com a realidade.**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%.
<b>1º ano</b>	21	53	10	26	2	5	4	10	2	5
<b>2º ano</b>	22	63	8	23	1	3	2	6	2	6
<b>3º ano</b>	12	43	8	29	0	0	6	21	2	7
<b>Famílias</b>	15	58	6	23	3	11	0	0	2	8
<b>TOTAL</b>	70	55	32	25	6	5	12	9	8	6

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

As pessoas que optaram por sim, em partes ou muito representam 89%, 6% consideram que o Plano de Estudo aproxima pouco e, apenas 5% considera que o PE não aproxima as questões vistas na escola com questões de sua realidade. Com a constatação, de que grande maioria considera que os temas de PE aproximam a escola com a realidade, é possível afirmar: a EFAR está cumprindo com seu objetivo fundamental da escola, que, de acordo com Pistrak (op. cit. p. 26), esse objetivo “é portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”.

Já em relação aos 11% que consideram que os temas do PE têm pouco ou não tem a ver com a realidade, a explicação dada pelos estudantes dos três grupos foi em relação à mudança do perfil do jovem do campo. O jovem de hoje está diretamente em contato com a tecnologia, com a indústria cultural, etc. e, isso não é levado em consideração nos temas de PE. Enfim, com isso, é possível compreender que os jovens estão querendo que a EFAR modernize, que consiga acompanhar o processo de mudança que o campo está sujeito, mesmo porque, isso é fundamental na superação da dicotomia entre campo e cidade. No entanto, essa questão não é simples, já que essa tecnologia a que os estudantes se referem é a principal ferramenta usada pela hegemonia para alienação, subordinação e dominação da classe trabalhadora. Portanto, contemplar “tecnologia” nos temas de PE, deve-se ter muito claro qual a intencionalidade e a maneira de fazer, no intuito de que seja contra hegemônico, já que, essa deve ser uma das preocupações na formação dos intelectuais orgânicos, que Gramsci se refere.

Além disso, nos três grupos saiu à questão que, muitas vezes os temas não abrangem algumas atividades da propriedade, como por exemplo, a atividade leiteira. No entanto, essas deficiências são sanadas com o Plano de Formação, que articula os temas de PE com as áreas de conhecimento. Realmente essa reflexão trazida pelos estudantes é interessante, pois se levarmos em consideração Rubenich (2004, p. 74) que pesquisou e elencou as principais atividades agropecuárias das famílias dos estudantes da EFAR naquele ano (2004) que eram: 64% bovinocultura leiteira, 12% lavoura, 10% sericicultura, 8% feira, 3% bovinocultura de corte e os demais 3% não desenvolviam atividades principais.

A partir das respostas dos estudantes, os entrevistados do grupo quatro, afirmaram que o objetivo do Plano de Formação é articular os conhecimentos, portanto, não é necessário ter um tema específico sobre determinada atividade, já

que as disciplinas farão isso. Ao comparar essa questão com a segunda pergunta dessa pesquisa, (você considera entender o Plano de Estudo?) nem todos conhecem o papel do tema do Plano de Estudo como ponto de partida na definição de todos os conteúdos.

Outro ponto da pesquisa foi compreender se o PE contribui na Formação dos Jovens. Mesmo porque, se o PE contribui com a formação do Jovem, ele estará contribuindo diretamente na formação dos intelectuais orgânicos aos quais se referia Gramsci no capítulo anterior. Os resultados obtidos foram:

**Tabela 6 – O PE e as contribuições na Formação dos Jovens**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%.
<b>1º ano</b>	20	51	5	13	0	0	10	26	4	10
<b>2º ano</b>	21	60	5	14	2	6	4	11	3	8
<b>3º ano</b>	17	61	7	25	0	0	2	7	2	7
<b>Famílias</b>	20	77	2	8	0	0	3	11	1	4
<b>TOTAL</b>	78	61	19	15	2	1	19	15	10	8

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Entre os que responderam sim, em partes ou muito, obteve-se 91%, 8% pouco e apenas 1% responderam que o PE não contribui na formação dos jovens. Pelas respostas, é possível constatar que os participantes, em sua maioria, acreditam que o PE contribui com a Formação dos jovens. O propósito da EFAR é que essa formação seja Integral, devido a isso, procura-se nas diversas práticas e instrumentos pedagógicos, contribuir com;

- a) A consciência individual e coletiva da dignidade humana, direitos e deveres a partir de novas práticas educativas;
- b) A responsabilidade consigo mesmo, com a família, com o trabalho, com a escola e com a comunidade;
- c) A competência no domínio dos conhecimentos teóricos;
- d) Mudanças de atitude e comportamento perante a vida, a natureza e as coisas;
- e) Melhoria das relações interpessoais nos grupos humanos que participam: família, escola, comunidade, associação e outros coletivos;
- f) A coerência entre a teoria construída e a prática (PPP da EFAR, 2011, p. 97-98)

Em relação à formação dos jovens, o 4º grupo afirma que, além da prática constante do PE, cada área do ensino médio e do técnico se preocupa com a construção de um projeto profissional e de vida que contemple as necessidades e

anseios do jovem, das demandas e possibilidades da comunidade e as aspirações das famílias. A formação também é realizada com as famílias de modo a clarear a participação destas na vida e na elaboração do projeto de vida dos estudantes.

A família tem papel importante na formação do jovem, tanto é que, para que o estudante ingresse na EFAR, a família participa de uma formação de dois dias, na qual ela compreende o funcionamento da mesma. Somente a partir disso, é que, a família decide se é essa a proposta de escola que quer para seus filhos e, se vai assumir o compromisso de formação junto ao filho ou filha. Somente após a formação é feita a matrícula. Ao questionar se a família participava respondendo o Plano de Estudo, os resultados obtidos estão na tabela 7.

**Tabela 7 – A participação da família na pesquisado Plano de Estudo**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	22	56	3	8	1	3	9	23	4	10
<b>2º ano</b>	19	54	5	14	3	9	3	9	5	14
<b>3º ano</b>	13	46	5	18	5	18	0	0	5	18
<b>Famílias</b>	21	81	2	8	0	0	3	11	0	0
<b>TOTAL</b>	75	58	15	12	9	7	15	12	14	11

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Como se percebe 82% respondeu que sim, em partes ou muito a família participa respondendo o PE. Os que responderam que não ou pouco somam 18%, uma análise interessante é que, essa porcentagem aumenta ano a ano, ou seja, no 1º ano é menor que no 2º e 3º ano. Essa constatação permite refletir sobre o acompanhamento e apoio que a família dá aos jovens no decorrer do curso, já que dá a entender que, no início do curso ela está bem presente e no decorrer do processo vai se afastando.

Essa constatação está diretamente relacionada ao interesse das famílias pela proposta da escola, já que isso não ocorre apenas com o PE, mas também nos encontros de famílias que são realizados anualmente, nos quais a participação das famílias é sempre maior no primeiro ano, depois vai enfraquecendo no decorrer do 2º e 3º ano. Sobre essa constatação, seria interessante em futuros trabalhos investigar os motivos que levam a isso.

Ao questionar isso nas entrevistas, o motivo alegado nos três grupos de estudantes foi que, a participação da família depende do tema de PE, já que, alguns temas são voltados ao próprio estudante ao para a comunidade. Como se observa

no capítulo anterior, no 1º ano os temas são votados para o jovem, a família e a propriedade; no 2º parte da propriedade para a comunidade e vai se ampliando mais no 3º ano.

Portanto, os estudantes afirmam que, à medida que os temas do PE se ampliam, a família acaba participando menos. A reflexão que fica é, será que à medida que os anos fossem passando a família não deveria se envolver mais no processo, já que há acúmulo de experiência e vivência?

Segundo Pistrak (apud HUBENICH, 2004, p. 80), para saber se o trabalho da escola vai bem, deve-se observar a atenção e a estima da população. Se a população estima, ama sua escola, é porque a instituição está à altura de sua tarefa social; caso contrário, temos a prova de que o trabalho da escola está mal pedagogicamente. A partir dessa constatação de Pistrak, mesmo que sejam poucas as famílias que não participam ou participam pouco dos PE, é necessário maior atenção a isso, para que mais famílias não se distanciem da escola e, por consequência, da proposta.

Além das famílias, em alguns temas são envolvidas outras pessoas para responder o PE, como se observa na tabela 8 os resultados para a questão, se “Além dos estudantes e familiares, outras pessoas contribuem para responder o Plano de Estudo?”

**Tabela 8 – Envolvimento de outras pessoas no PE**

Pesquisados	Sim		Não		Se sim: quem?
	Qtos	%	Qtos	%	
<b>1º ano</b>	5	13	34	87	vizinhos, pessoas da comunidade, Diretor. Associação
<b>2º ano</b>	13	37	22	63	vizinhos, associação, cooperativa
<b>3º ano</b>	9	32	19	68	vizinhos, pessoas da comunidade, Diret. da associação
<b>Famílias</b>	9	35	17	65	Vizinhos e amigos
<b>TOTAL</b>	36	28	92	72	

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

De acordo com o 4º grupo, o PE do primeiro ano é aplicado prioritariamente com as famílias. A partir do segundo ano o foco irá um pouco mais para a comunidade. Os dados da pesquisa demonstram que a maioria 72% não recebe contribuição de outras pessoas. Entre os que recebem, percebe-se que os estudantes do 2º ano são maioria; seguindo a lógica do 4º grupo, no 3º ano deveria ter a maioria optando por sim, mas isso não ocorreu. Essa é mais uma das questões



que a pesquisa não conseguiu compreender, ficando mais uma questão para futuros aprofundamentos.

Nas entrevistas com os grupos de estudantes, a explicação é que, a maioria dos temas é voltado para a família ou para o próprio estudante, caso tivesse a alternativa em partes, muitos optariam por ela, devido ao fato de que depende do tema para saber quem irá contribuir com as respostas.

Como se percebe, ao longo deste trabalho é afirmado que o PE é muito importante para as EFAs, mas, para o estudante e família, o plano de estudo representa o que? Essa foi mais uma das questões da pesquisa, (na qual poderia ser marcada mais de uma alternativa), cujo resultado foi:

**Tabela 9 – Visão do Plano de Estudo**

Pesquisados	Uma obrigação		Importante para a formação		Fundamental para integrar escola com a vida		Desnecessário		Outra Qual:	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	15	24	21	34	24	39	2	3	0	0
<b>2º ano</b>	12	22	20	36	19	34	4	7	0	0
<b>3º ano</b>	9	21	19	45	14	33	0	0	0	0
<b>Famílias</b>	3	10	15	52	11	38	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	39	21	75	40	68	36	6	3	0	0

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Os que consideram importante para a formação ou, fundamental para integrar a escola com a vida, somam 76%, o que confirma a importância do PE na Pedagogia da Alternância. O interessante é que 21% considerando uma obrigação, no entanto, apenas 3% consideram desnecessária a realização do PE.

Na proposta da EFAR a realização do PE é obrigatória, já que os estudantes são avaliados por isso. Os PE são registrados no Caderno da Realidade e, a cada término de semestre, os estudantes participam de uma avaliação, denominada de auto avaliação, na qual, cada estudante realiza sua própria avaliação a partir de alguns aspectos e, o compromisso com os instrumentos pedagógicos e realização dos mesmos também são avaliados e atribuídos conceitos.

Portanto, a partir da tabela 9, pode-se afirmar que, algumas obrigações são importantes na formação integral, como por exemplo, o PE. Pois, de acordo com os grupos de estudantes, através da realização dele, é possível se autodisciplinar para a pesquisa, sensibilizando o olhar para uma análise mais crítica da realidade. Além disso, os estudantes afirmam que o PE é importante tanto para a vida, quanto para

integrar escola com a vida, já que, o Plano de Estudo é um dos principais instrumentos na articulação da escola com a comunidade.

Devido os estudantes, principalmente do 3º grupo, afirmarem nas entrevistas que o PE é “um dos principais” instrumentos, o grupo foi questionado sobre quais os outros instrumentos que articulam os dois tempos escola X comunidade, as respostas obtidas foram: Área de Experimento, Projeto Profissional do Jovem e Projeto de Vida. Ainda de acordo com os estudantes do grupo três, os instrumentos citados ligam a escola com a vida a partir das questões técnicas relacionadas ao aspecto econômico e ambiental, não contemplando, por exemplo, questões sociais e políticas como o Plano de Estudo.

Através das entrevistas, percebe-se que os estudantes reconhecem que o PE é um dos instrumentos que articula a escola com a vida de forma mais ampla, contemplando vários aspectos. Desta maneira, alguns anseios de Pistrak (2011) são contemplados, no que diz respeito à escola se tornar um centro de vida, no qual o trabalho, estudos, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação, e que, a escola deve ser dinâmica o bastante para ir ajustando este programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento.

Já é de conhecimento que os temas de PE são dinâmicos para se ajustar as necessidades dos educandos, basta saber se o PE é esse programa de formação mencionado pelo autor. Devido a isso, é necessário saber se o PE consegue contribuir em diferentes aspectos. O primeiro aspecto pesquisado foi o Social e, os resultados podem ser observados na tabela 10.

**Tabela 10 – O Plano de Estudo e aspecto Social**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%.	Qtos	%	Qtos	%.	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	18	46	10	26	1	2	6	15	4	10
<b>2º ano</b>	15	43	10	28	2	6	3	8	5	14
<b>3º ano</b>	13	46	10	36	1	3	4	14	0	0
<b>Famílias</b>	19	73	5	19	1	4	0	0	1	4
<b>TOTAL</b>	65	51	35	27	5	4	13	10	10	8

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Apenas 4% consideram que o PE não contribui com o aspecto social, já 88% responderam sim, em partes ou muito. Essa constatação é muito importante, principalmente se for levado em consideração que, a EFAR integra o Ensino Médio

ao curso técnico em agropecuária, e que, uma das preocupações presentes ao criar a EFAR, era que, os estudantes deveriam possuir conhecimentos agropecuários, e também formação que contemplem outros aspectos, como o social.

Na agricultura familiar as relações sociais são fundamentais, ainda mais, pelo fato de que a EFAR forma os jovens na linha agroecológica, na qual, a produção agropecuária é importante, tanto quanto as relações sociais. Portanto, o profissional formado na EFAR é considerado um agente de desenvolvimento rural sustentável, e o PE é uma das ferramentas que contribui para isso.

Ao questionar os entrevistados sobre os resultados da tabela 10, os grupos reconhecem que o PE é o instrumento pedagógico da EFAR que mais contribui no aspecto social, pois faz com que os estudantes despertem para as desigualdades e injustiças sociais, vividas principalmente pelos trabalhadores, o 1º grupo em relação aos temas que mais contribuem com o aspecto social, destacou: a Luta pela Terra e Lutadores do Povo.

Já o 4º grupo, afirma que o perfil dos jovens mudou muito, a maioria dos jovens estudantes que estão na escola atualmente, não participaram da luta pela terra. Por esse motivo, de acordo com o 1º grupo, os temas de Plano de Estudo faz com que os estudantes compreendam o motivo de algumas coisas, como lutar pela terra.

A partir das falas dos estudantes na entrevista, percebe-se que, a Mídia havia formado outra concepção, outra ideia da luta, eles pensavam que os sem terra era bandoleiros, marginais. Essa concepção é criada e reforçada, através da mídia, já que é tão comum ouvir nos jornais que, os sem terra invadiram isso, aquilo, destruíram isso ou aquilo, etc. Alguns estudantes afirmaram durante a entrevista que sentiam vergonha de dizer que “eu morava no assentamento”, preferiam dizer que moravam na fazenda. É importante levar isso em consideração ao analisar as sugestões dadas pelos jovens na questão da tabela 5 (os temas do PE e a aproximação com a realidade), para que a hegemonia não seja mais reforçada.

Como é possível perceber, a consciência do sujeito é formada por diversos instrumentos, inclusive pela mídia (Indústria Cultural) que estando a serviço da hegemonia, busca a alienação do sujeito. Isso ocorre, através da desinformação, haja vista o projeto de manipulação por trás dela, propagando ideia e concepção de inferioridade, como se percebe no depoimento dos estudantes do 1º grupo.

Essa constatação é importante para a reflexão do papel da escola na formação do sujeito, pois a escola tem o dever de formar sujeitos críticos, construtores de um novo mundo, para isso é fundamental abordar o aspecto social. Já em relação ao aspecto econômico, na tabela 11, se podem observar os resultados.

**Tabela 11 – O Plano de Estudo e o aspecto Econômico**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%.	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	4	10	11	28	13	34	0	0	11	28
<b>2º ano</b>	6	17	17	49	9	26	0	0	3	8
<b>3º ano</b>	2	7	11	39	8	28	0	0	7	25
<b>Famílias</b>	6	23	9	35	6	23	1	4	4	15
<b>TOTAL</b>	18	14	48	38	36	28	1	1	25	19

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Em relação ao aspecto econômico, 53% considera que sim, em partes ou muito e, 47% responderam que o PE contribui pouco ou não contribui com aspectos econômicos, os três grupos entrevistados, afirma que a EFAR trabalha tudo bem integrado e o PE contribui indiretamente no aspecto econômico. No entanto, o aspecto econômico é mais contemplado em outros instrumentos, como por exemplo, no Projeto Profissional do Jovem - PPJ. Até mesmo o 4º grupo admite que nem um tema de PE contempla diretamente o aspecto econômico, mas há outros instrumentos que fazem isso, como o Projeto Profissional do Jovem - PPJ.

Ao analisar esses dados, algumas questões que a pesquisa não conseguiu esclarecer foram, porque o 3º ano foi o grupo que menos optou pela alternativa sim? Outra indagação que surge ao analisar as alternativas “não” e “pouco” se percebido que do 1º para o 2º ano, a porcentagem caiu, o que pode ser interpretado que os estudantes do 2º ano compreendem melhor a contribuição econômica do PE, no entanto, o mesmo não ocorre do 2º para o 3º ano. Ou seja, a pesquisa não conseguiu compreender o porquê a porcentagem dos que consideram que o plano de estudo contribui pouco ou não contribui aumentou do 2º para o 3º ano.

Outro aspecto que foi pesquisado foi o político, cujos resultados são observados na tabela abaixo:

**Tabela 12 – O Plano de Estudo e o aspecto Político**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%
<b>1º ano</b>	12	31	10	26	6	15	1	2	10	26
<b>2º ano</b>	10	29	13	37	6	17	0	0	6	17
<b>3º ano</b>	11	40	11	39	2	7	2	7	2	7
<b>Famílias</b>	6	23	12	46	7	27	0	0	1	4
<b>TOTAL</b>	39	31	46	36	21	16	3	2	19	15

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Em relação ao aspecto político, 79% consideram que sim, em partes ou muito e, 31% consideram que o PE contribui pouco ou não contribui com o aspecto político. Ao questionar esses dados nas entrevistas, observou-se que o 1º grupo possui uma confusão na compreensão do que é política, pois eles disseram que o Plano de Estudo não trabalha os partidos políticos, cada pessoa sabe para quem votar, ou seja, os estudantes do 1º ano estão associando o termo político ao partidário.

Já no 2º e 3º grupo a compreensão de política está mais aprofundada, de acordo com eles, é nos setores, nos grupos de trabalho e na Coordenação de Base, que os conflitos são solucionados, a organização e a auto-organização é discutida, como pode perceber, para eles, a compreensão de aspecto político está além do partidário. Para estes, política é a convivência entre diferentes pessoas e pontos de vistas, política é a relação pessoal, estabelecida ao solucionar conflitos e problemas oriundos dessas diferenças. Já o 4º grupo afirma que a própria visão, missão, valores e compromissos da EFAR e da COAAMS contribuem com o aspecto político da formação dos jovens e famílias.

Mesmo constatando que o 2º ano, possui uma compreensão melhor que o 1º em relação ao significado de política, a pesquisa não conseguiu compreender o motivo de que entre os que consideram que o PE contribui sim no aspecto político, o 2º ano obteve porcentagem inferior ao 1º ano.

Por fim, o último aspecto pesquisado foi o ambiental, o qual se pode observar na tabela 13.

**Tabela 13 – O Plano de Estudo e o aspecto Ambiental**

Pesquisados	Sim		Em parte		Não		Muito		Pouco	
	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos	%	Qtos.	%.
<b>1º ano</b>	10	26	10	26	11	28	4	10	4	10
<b>2º ano</b>	23	66	7	20	2	6	3	8	0	0
<b>3º ano</b>	12	43	6	21	2	7	5	18	3	11

<b>Famílias</b>	16	62	3	11	2	8	2	8	3	11
<b>TOTAL</b>	61	48	26	20	17	13	14	11	10	8

Fonte: ZENATTI, 2013. Elaboração própria.

Em relação ao aspecto ambiental, 79% consideram que o PE contribui sim, em partes ou muito e, 21% considera que contribui pouco ou não contribui com o aspecto ambiental. Em relação a este aspecto, vale mencionar que, devido ao fato da EFAR desenvolver práticas na linha da agroecologia, as questões que dizem respeito ao aspecto ambiental são na linha da preservação e equilíbrio ambiental.

De acordo com as entrevistas, percebe-se que os estudantes dos três grupos consideram que em agroecologia o aspecto ambiental é mais abordado do que nos Planos de Estudo, ou seja, essa afirmação volta para a reflexão que 21% não compreendem o PE a fundo, pois não conseguem compreender que quando se discute em agroecologia temas ambientais, estes são demandados pelos temas geradores e planos de estudo, articulados pelo Plano de Formação.

O interessante em relação ao aspecto ambiental é que as famílias consideram que o PE contribui sim, é maior que os estudantes do 1º e do 3º ano e, também as famílias que responderam que o PE não contribui com o aspecto ambiental foi bem inferior aos estudantes do 1º ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi proposta a compreensão do Plano de Estudo - PE da Escola família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues- EFAR, como Instrumento Pedagógico, que possibilita articulação da escola com a vida na construção da educação do campo. Para isso, na primeira parte, foi necessário, realizar uma trajetória histórica para compreender que a Educação do Campo surge como garantia de permanência do sujeito no campo.

Na segunda parte, foi afirmado que a escola deve suprir as demandas e necessidades dos agricultores familiares. Nesse intuito, foram apresentados os Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFAs, suas organizações e instrumentos pedagógicos, como exemplo de escola do povo, que prepara os sujeitos do campo para uma atuação social mais ativa e crítica.

Já na terceira parte, foram abordadas as experiências das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs no estado de Mato Grosso do Sul, onde está localizada a EFAR, na qual foi desenvolvida a pesquisa. Nesta terceira parte, destacam-se as contribuições de Gramsci, Pistrak e Freitas, para a compreensão de que a EFAR é uma escola viva em construção articulada com a vida e, tem por objetivo a formação de intelectuais orgânicos. E, na quarta parte, foi compreendido que essa articulação da escola com a vida é feita mediante alguns instrumentos, principalmente o PE.

A partir da pesquisa teórica sobre a Educação do Campo, sobre os CEFFAs e seus respectivos instrumentos didáticos pedagógicos, e a partir da pesquisa empírica na EFAR, pode-se afirmar que, o Plano de Estudo é um instrumento fundamental na articulação da Escola com a Vida do Camponês. Já que, além de ser importante na formação dos jovens, ele também é fundamental para integrar a escola com a vida.

Vale ressaltar que a capacidade do PE em interligar os diversos aspectos da vida, como ambiental, social, político e econômico, ocorrem mediante a busca em desenvolver estudos mais aprofundado e significativo da realidade atual, ao mesmo tempo em que, os educandos vão desenvolvendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social.

No entanto, a principal constatação para confirma que realmente o PE, é um instrumento que articula a escola com a vida na construção da escola do campo, se

refere ao fato do PE conseguir articular questões vistas na escola com questões da comunidade, integrando dessa maneira a escola com a vida, através do diálogo com a própria realidade e a aprendizagem. No entanto, ele só consegue cumprir com seus objetivos e funções, se estiver dentro do Plano de Formação, articulado com os demais Instrumentos didático-Pedagógicos.

Além disso, constatou-se na pesquisa que o Plano de Estudo tem por objetivo a formação integral dos educandos e educandas e das famílias. Essa formação visa à formação dos jovens, com consciência política e cidadã do papel que desenvolvem nas comunidades e da importância da vinculação com a terra como espaço sócio profissional de vida e de militância. Por isso, é fundamental que a EFAR aprofunde a compreensão tanto do Plano de Estudo, como também, de todos os instrumentos pedagógicos envolvidos no processo, já que ficou claro também, as contradições e, até mesmo, a falta de compreensão dos mesmos.

Por mais dedicação que haja em determinadas pesquisas, outras questões surgem. Foi isso que ocorreu com esta pesquisa, na qual varias indagações surgiram e permaneceram pendentes para futuros trabalhos. Como por exemplo, os motivos que contribuem para o enfraquecimento da participação e envolvimento das famílias nas atividades da EFAR no decorrer do curso.

Por fim, a partir desse trabalho, principalmente no que diz respeito à Educação do Campo, foi constatado que, além de ser possível, é necessário encontrar formas de substituir o ensino que Pistrak (2011) define como livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação. O Plano de Estudo é uma das possibilidades de práticas indicadas a diferentes realidades, desde que, seja encaminhada criticamente, tanto a escolha de temas a serem estudados, como também, a maneira de fazer esse estudo e, suas relações com o conjunto das práticas que constituem com a vida na escola e fora dela.



## REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs**. Edital Público n. 07/13 - Projeto 914BRZ1367. Brasília, 2013. 31 p.

Brasil. **Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado dia 30 de outubro de 2013. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Alvorada do Sul, 2013. 92 p. Não publicado.

EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. **Regimento Interno**. Nova Alvorada do Sul, 2013. 25 p. Não publicado.

FERNANDES, Elizângela. **Desigualdades em Campo**. Revista Educação. <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp> acessado em 30 de outubro de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. Iterra n. 15, Setembro/2010. 17 p.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para Análise do Momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. Brasília/DF. Agosto 2012. 28p.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. — 51o Faul© iCorapanhia Editeis Nacional, 2003. — (Biblioteca unlvctsitatia. Séria 2, Citadas social» í v. 23).

GRASCI, Antônio. **Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Cadernos do Cárcere, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, pgs. 15-53.

KOLLING, Edgar J.; Ir. Nery e MOLINA, Mônica C. – **Por uma Educação Básica do Campo**, Brasília – DF, 1998.

LIMA, Mayrá. **Fechamento de Escolas é atentado, afirma educador**. <http://www.mst.org.br/Fechamento-de-escolas-e-atentado-as-comunidades-rurais-afirma-educador-salomao-hage>, Acessado em 30 de outubro de 2013.

MOLLER, Idalice de Lima Vaz. **A Interdisciplinaridade Favorecendo a Interação dos Profissionais do Curso Técnico em Agropecuária e do Ensino Médio na Escola Família Agrícola de Itaquiraí – MS**. Brasília, 2008. Monografia de pós-graduação – Universidade Católica de Brasília, 61 p.

MORAES, Agnaldo. **A prática da feira científico-cultural na Escola Família Agrícola de Sidrolândia**. Sidrolândia, 2008. Monografia de pós-graduação – Universidade Católica de Brasília, 44 p.

PEIXOTO, Luiz da Silva. **Mística: Ação Pedagógica e Política na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues**. Campo Grande, MS: 2007. Monografia de pós-graduação – Universidade de Brasília, 58 p.

PISTRAK, 1888-1940. **Fundamentos da Escola do Trabalho** /MoiseyMikhaylovich Pistrak; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, UnB: 2004. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, Brasília, 210 p.

RUBENICH, Claudir José. **Avaliação da Eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no Desenvolvimento de Comunidades Rurais**. Universidade Católica Dom Bosco. Dissertação de Mestrado. Campo Grande/MS, 2004. 110 p

SARAIVA, Regina Coelly F. **Histórias, Memórias e Identidades**. Faculdade UnB Planaltina, 2010.

SOUZA, Sirlete Lopes de. **O Plano de Estudo: Escola Família Agrícola – COAAMS**. Campo Grande, 2001. Projeto de Experimentação Pedagógica – UNEFAB. 33p.

TAFAREL, Celi Zulke. MOLINA, Mônica Castagna. **Política Educacional e Educação do Campo In. Dicionário da Educação do Campo**. 571-578 p, 2012.

#### **SITES:**

[www.ibge.com.br/educação](http://www.ibge.com.br/educação). Acessado em 03 de abril de 2013.

<http://www.aimfr.org/images/stories/mapamundopaísesconceffas.jpg>, acessado em 26/08/2013.

<http://www.aimfr.org/> acessado em 26/08/2013

## APENDICE: Questionário da Pesquisa

Questionário: **O Plano de Estudo como Articulador da Escola com a Vida**

Pesquisadora: Joziani Zenatti

Pesquisad@: ( )estudante 1º ano ( )estudante 2º ano ( )estudante 3º ano ( x ) Pai/Mãe ou Responsável

**1 – Você considera conhecer o Plano de Estudo da EFAR?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**2 – Você considera que entende o Plano de Estudo da EFAR?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**3 – Os temas do Plano de Estudo tem a ver com a realidade que você vive?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**4 – Os temas dos Planos de Estudo aproximam questões vistas na escola com questões de sua realidade?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**5 – Os temas do Plano de Estudo contribuem com a formação dos jovens?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**6 – A Família participa respondendo o Plano de Estudo?**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**7 – Além dos estudantes e familiares, outras pessoas contribuem para responder o Plano de Estudo?**

( ) Sim ( ) Não

Se responder Sim, quem:

**8 – O Plano de Estudo é para você (pode marcar mais de uma opção):**

- ( ) Uma obrigação
- ( ) Importante para a formação
- ( ) Fundamental para integrar escola com a vida
- ( ) Desnecessário
- ( ) Outra. Qual:

**9 – A realização do PE contribui:**

**a) No aspecto social:**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**b) No aspecto econômico**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**c) No aspecto político**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

**d) No aspecto ambiental**

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não ( ) Muito ( ) Pouco

## ANEXO I: Plano de Formação da EFAR

CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DO MATO GROSSO DO SUL – COAAMS

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES – EFAR

**Objetivo da EFAR:** Formar Técnicos em Agropecuária de nível médio, com competência técnica e compromisso ético e sociopolítico, para atuarem em atividades de agricultura e pecuária, na agricultura familiar camponesa, em empresas e ou instituições prestadoras de serviços, visando a permanência do jovem no campo.

### PLANO DE FORMAÇÃO - 1º ANO

**Objetivo do ano:** Proporcionar ao estudante a valorização do campo, do seu ambiente familiar e comunitário, seus valores e suas culturas.

TG	Sessões	Tema PE	Monitor/a	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comum	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Visita às Famílias	Serões	Caderno da Realidade	Atividade de Retorno
<b>O HOMEM, A MULHER E A TERRA</b>	1ª- mot. 2ª- c/c 3ª- At. ret.	<b>A Pedagogia da Alternância e a luta na Terra</b>		- Resgate histórico/cultural; - desafios e conquistas; - produção - Educação do Campo - EFAR	- Envolvimento com a luta/ organização; - Auto-sustento - Perspectivas Futuras	Acampamento	Assentado	Perceber a relação familiar e a interação entre o saber da Sessão Escolar e o saber da Sessão Familiar. Avaliar a implantação da área de experimentação.	Filmes: Terra para Rose e Sonho de Rose	Questões Texto individual Texto Coletivo Poesia	Apresentação e partilha de produtos dos resultados da luta
	3ª- mot. 4ª- c/c	<b>A família</b>		- Participação nas organizações; - resgate histórico (casamento, ascendência,...); - conceitos	Relacionamento familiar; - Convivência; - Valores;		Trabalho sobre Gênero		Apresentação na NC: Gênero e família	Questões Texto individual Texto Coletivo Árvore genealógica fotos	Árvore Genealógica
	4ª- mot 5ª c/c 6ª At. ret.	<b>Identidade pessoal</b>		Construção da Identidade Sentimentos, crenças/valores, desejos, limites/dificuldades/ potencialidades, características, conquistas.	- Potencialidades; - Ética ; - Desejos Limites e dificuldades; - Conquistas pessoais.-		Alguém da Área de Psicologia Personalidade Sonhos Conflitos geracionais		Projeto de Vida	Questões Texto individual Texto Coletivo fotos	Escrever a autobiografia
	6ª- mot. 7ª- c/c 8ª ativi	<b>Qualidade de vida</b>		- Conceito - Cuidados com a saúde humana, animal e agrícola. Alimentação	- Cuidados com a Saúde; - Sexualidade; - práticas saudáveis;	Propriedade de manejo saudável	Saúde Alternativa		Atividades recreativas (física)	Questões Texto individual Texto Coletivo	Torneio esportivo
	7ª- mot. 8ª- c/c 9ª At. Ret.	<b>Mística da Terra e da Água</b>		Terra e água Sentimentos Relações Questão ambiental Valores	- Valores - Relação com a natureza e uso dos recursos naturais; - como a família enxerga a mística na prática				Preparação de mística para NC Em vista da colocação em comum	Questões Texto individual Texto Coletivo	Separação do lixo

	9º Mot 10º c/c	<b>Arranjo produtivo Local</b>		Conceituação Importância do levantamento da realidade	Apresentação da realidade dos APLs		APOMS		Modelos de produção	Questões Texto individual	Croqui
--	-------------------	------------------------------------	--	---	---------------------------------------	--	-------	--	------------------------	------------------------------	--------

TG	PE	<b>Humanidades</b> (História, geografia, Filosofia, Sociologia, Educação religiosa)	<b>Bioquímicas</b> (Biologia, Química, Homeopatia, Educação Física, agroindústria)	<b>Linguagens</b> (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Espanhol)	<b>Exatas</b> (Matemática, Física)	<b>Produção vegetal</b> (Agricultura, Culturas, Fruticultura, Olericultura e Jardinagem, Agroecologia)	<b>Produção Animal</b> (Zootecnia)	<b>Técnicas Produtivas</b> (Mecanização Agrícola, Irrigação e drenagem, Construções e Instalações Rurais, Desenho e topografia)	<b>Projetos e Gerenciamentos</b> (Projetos Agropecuários, ATER, Cooperativismo, Administração Rural, Iniciação à pesquisa)
<b>O HOMEM, A MULHER E A TERRA</b>	<b>A Pedagogia da Alternância e a luta na Terra</b>	História das EFAs no Brasil e no mundo Organização das EFAs Localização das EFAs Educação do Campo História da EFAR Luta pela Terra no MS	Ecosistemas	Produção de texto temática	Medição de área: hectare, alqueire...	Agricultura Familiar Produção agroecológica como opção política da agricultura familiar	Animais na Agricultura familiar	Estrutura produtiva mínima na propriedade familiar (alternativas)	Assentamento: políticas públicas Organização do tempo de estudo na alternância
	<b>A família</b>	Migração e imigração no MS Valores familiares Sexualidade	Sexualidade Origem genética e ambiente	Linguagem coloquial Cultura familiar	Cálculo de idades	Base produtiva familiar Horta como base da alimentação familiar	Base produtiva familiar	Base produtiva familiar Retrato da propriedade	Trabalho familiar: mensuração e valorização
	<b>Identidade pessoal</b>	Valores pessoais Sexualidade Indivíduo e sociedade	Genética MC	Processo de comunicação e formação humana	Medidas e peso da pessoa	Divisão do trabalho da propriedade	Divisão do trabalho da propriedade	Divisão do trabalho da propriedade	Projeto de vida e projeto profissional do jovem
	<b>Qualidade de vida</b>	Questão ambiental Modos de produção Modelo de desenvolvimento Saúde humana e animal	Produção de receitas Caseiras Saúde humana e animal Poluição Transgenia	Construção de livreto de receitas Reciclagem		Agrotóxicos e produção orgânica	Manejo sustentável	Estruturas de produção para a sustentabilidade	Desenvolvimento sustentável
	<b>Mística da Terra e da Água</b>	Ética Sustentabilidade Relação com o meio ambiente Mudanças climáticas MísticaLixo	Meio ambiente Sustentabilidade Poluição e impactos Lixo: destinação	Reciclagem Construção do histórico do ano	Conversão de medidas	Terra como base produtiva e reprodutiva	Terra como base produtiva e reprodutiva	Terra como base produtiva e reprodutiva	
	<b>Arranjo produtivo Local</b>	Conceitos socialização Meio social Código de valores comunitários	Produção e destinação	Construção do histórico do ano	Cálculo de quantidade da produção	Produção e destinação	Produção e destinação	Produção e destinação	Elaboração de projetos: atendendo a necessidade da comunidade

**CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DO MATO GROSSO DO SUL – COAAMS**  
**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES – EFAR**

**Objetivo da EFAR:** Formar Técnicos em Agropecuária de nível médio, com competência técnica e compromisso ético e sociopolítico, para atuarem em atividades de agricultura e pecuária, na agricultura familiar camponesa, em empresas e ou instituições prestadoras de serviços, visando a permanência do jovem no campo.

**PLANO DE FORMAÇÃO - 2º ANO**

**Objetivo do ano:** Proporcionar condições de estudo sobre o meio do/a educando, para que o mesmo reflita e compreenda sobre sua realidade social, política, econômica e tecnológica;

TG	Sessões	Tema PE	Monitor/a	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comum	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Visita às Famílias	Serões	Caderno da Realidade	Atividade de Retorno
<b>AGRICULTURA FAMILIAR</b>	1ª- mot. 2ª- c/c 3ª- At. ret.	<b>A EFAR e o Arranjo produtivo Local</b>		- Resgate do trabalho realizado; - desafios e conquistas; - produção e destinação - Comercialização	- Participação na associação local - Desafios na produção	APOMS		Perceber a participação do/a estudante na comunidade e associação . Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação Discutir com a família, o projeto considerado gerador de renda elaborado pelo/a estudante - PPI	Preparar trabalho na comunidade sobre APL	Questões Texto individual Texto Coletivo Relatório	Trabalho na comunidade sobre APL
	2ª- mot. 3ª- c/c 4ª- At. ret.	<b>Organização da propriedade e a subsistência</b>		- Processo de organização e sustentação na propriedade; - Importância das culturas de subsistência na família;	- Organização e uso dos meios de produção existentes na propriedade;	Propriedade de uma família	Um/agricultor (a)		Noite Cultura: Festa das Culturas	Questões Texto individual Texto Coletivo	Banco de Sementes
	4ª- mot 5ª c/c	Movimentos e entidades populares		- Conceitos - Quem são eles? Urbanos e rurais. - Função e papel dos movimentos sociais - A contribuição dos movimentos na organização do Projeto de Assentamento.	- Importância da atuação dos movimentos. - A importância da organização no desenvolvimento do meio.		Mesa redonda com os Movimentos Sociais		Filmes sobre organizações populares	Questões Texto individual Texto Coletivo Relatórios	
	5ª- mot. 6ª- c/c 7ª At. ret.	<b>EFAR e Tecnologia de Produção</b>		- Conceito de Tecnologia - Alternativas tecnológicas e princípios agroecológicos.	O que temos e o que queremos. Discutir o campo da EFAR. Necessidades no meio camponês X produção artificial de necessidades		EMBRAPA		Filme: Tempos Modernos	Questões Texto individual Texto Coletivo	Levantamento dos recursos tecnológicos na propriedade e na comunidade

8ª- mot. 9ª- c/c 10ª At. Ret.	<b>Desenvolvimento local</b>		Conceitos envolvidos em desenvolvimento Iniciativas e necessidades	- Papel do técnico em agropecuária como Agente de Desenvolvimento Local:					Debate sobre desenvolvimento	Questões Texto individual Texto Coletivo	Levantamento sobre a realidade do Assentamento
--	------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	------------------------------	--	--

TG	PE	Humanidades (História, geografia, Filosofia, Sociologia, Educação religiosa)	Bioquímicas (Biologia, Química, Homeopatia, Educação Física, agroindústria)	Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Espanhol)	Exatas (Matemática, Física)	Produção vegetal (Agricultura, Culturas, Fruticultura, Olericultura e Jardinagem, Agroecologia)	Produção Animal (Zootecnia)	Técnicas Produtivas (Mecanização Agrícola, Irrigação e drenagem, Construções e Instalações Rurais, Desenho e topografia)	Projetos e Gerenciamentos (Projetos Agropecuários, ATER, Cooperativismo, Administração Rural, Iniciação à pesquisa)
AGRICULTURA FAMILIAR	<b>A EFAR e o Arranjo produtivo Local</b>	Meio social e projeto pessoal Geografia política da fome e da miséria Comércio justo e capitalismo	Armazenamento e conservação	Elaboração de planilha de controle e venda	Calculo de valores na comercialização Conversão de moedas	Comercialização	Comercialização Normativas	Comercialização	Elaboração de planilha de controle e venda Normativas de gerenciamento
	<b>Organização da propriedade e a subsistência</b>	Divisão social e sexual do trabalho Conceito de trabalho História da agricultura	Agregação de valores e geração de renda	Elaboração de planilha de controle e venda	Energia e trabalho	História da agricultura Culturas de subsistência e sua importância para a agricultura familiar	Animais de subsistência: implantação, manejo e comercialização.	Técnicas de produção para a subsistência: como fazer o máximo usando o mínimo.	Organização da produção
	Movimentos e entidades populares	Histórico das lutas populares Organização social Movimento social e popular Karl Marx e Adam Smith		Interpretação de notícias: leitura contextualizada. O que a mídia diz dos movimentos sociais.					Alternativas de cooperativismo popular
	<b>EFAR e Tecnologia de Produção</b>	Revolução tecnológica Necessidade de produtores e o desejo artificial de consumir	Processo de produção	Debate e elaboração de texto sobre tecnologia e a EFAR	Força motriz	Tecnologias alternativas de produção	Tecnologias alternativas de produção	Tecnologias alternativas de produção	Técnicas e recursos de produção e de gerenciamento
	<b>Desenvolvimento local</b>	Análise de conjuntura e de estrutura Desenvolvimento e crescimento econômico e social		Debate e produção de texto sobre desenvolvimento		Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento

**Objetivo da EFAR:** Formar Técnicos em Agropecuária de nível médio, com competência técnica e compromisso ético e sociopolítico, para atuarem em atividades de agricultura e pecuária, na agricultura familiar camponesa, em empresas e ou instituições prestadoras de serviços, visando a permanência do jovem no campo.

### PLANO DE FORMAÇÃO - 3º ANO

**Objetivo do ano:** Preparar o (a) Jovem Agricultor, para participar conscientemente e com preparação técnica conveniente ao desenvolvimento do meio rural.

TG	Sessões	Tema PE	Monitor/a	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comum	Visita de Estudo	Intervenção Externa	Visita às Famílias	Serões	Caderno da Realidade	Atividade de Retorno
<b>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO</b>	1ª- mot. 2ª- c/c 3ª- At. ret.	<b>Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento local</b>		- Resgate do trabalho realizado; – desafios e conquistas; - conhecimento e desenvolvimento do meio	- Atuação do agente de ATER no desenvolvimento: o que temos e o que queremos		COAAMS SEDER	Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação Encaminhar com a família o Projeto Profissional do Jovem – PPJ Discutir a inserção do jovem no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos	Preparar a atividade de retorno	Questões Texto individual Texto Coletivo	Trabalho na comunidade sobre o papel do agente de desenvolvimento
	4ª- mot. 5ª- c/c	<b>Lutadores do povo</b>		Resistência; Ideologia; Causa Importância dos lutadores ou lutadoras do povo na construção da luta.	Resistência – resistência-ideologia		)		Noite Cultural memória das lutas	Questões Texto individual Texto Coletivo	
	6ª- mot 7ª c/c	<b>Política e cidadania</b>		Conceituação; Importância da eleição no desenvolvimento local - programas sociais e promoção da cidadania (mulheres, povos, negros e índios Leis trabalhistas;	Impactos sociais dos projetos existentes Correlação de forças e poder;	Assembleia Legislativa ou Câmara de vereadores	Dep. Tetila ou Moises		Filmes sobre a temática	Questões Texto individual Texto Coletivo Relatórios	



	8ª- mot. 9ª- c/c 10ª At. ret.	<b>Agentes de Desenvolvi mento local</b>		Competências e perfil do profissional que queremos. Conceitos - Como organizar para atender a demanda	- Competências e perfil do profissional que queremos				Debate sobre organização dos técnicos	Questões Texto individual Texto Coletivo	Debate sobre organização dos técnicos
--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	---

TG	PE	Humanidades (História, geografia, Filosofia, Sociologia, Educação religiosa)	Bioquímicas (Biologia, Química, Homeopatia, Educação Física, agroindústria)	Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Espanhol)	Exatas (Matemática, Física)	Produção vegetal (Agricultura, Culturas, Fruticultura, Olericultura e Jardinagem, Agroecologia)	Produção Animal (Zootecnia)	Técnicas Produtivas (Mecanização Agrícola, Irrigação e drenagem, Construções e Instalações Rurais, Desenho e topografia)	Projetos e Gerenciamentos (Projetos Agropecuários, ATER, Cooperativismo, Administração Rural, Iniciação à pesquisa)
<b>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO</b>	<b>Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento local</b>	Análise de conjuntura e de estrutura Desenvolvimento e crescimento econômico e social		Debate e produção de texto sobre desenvolvimento		Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	
	<b>Lutadores do povo</b>	Lutas populares Militância Força que anima os lutadores		Painel com o histórico dos lutadores do povo		Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	Agricultura familiar e desenvolvimento	
	<b>Política e cidadania</b>	Conceitos de política e de cidadania Participação social Políticas públicas para a juventude		Sistematização da experiência		Políticas públicas para a agricultura familiar			PNATER
	<b>Agentes de Desenvolvi mento local</b>	Ação e reflexão		Sistematização da experiência		Agentes de desenvolvimento e a produção vegetal: papel e interpelação	Agentes de desenvolvimento e a produção animal: papel e interpelação		ATER e os agentes de desenvolvimento Como articular grupos de produção Como gerenciar grupos de produção

## ANEXO II: Plano de Estudo desenvolvido com o 1º ano 2013: IDENTIDADE PESSOAL

### Texto de Motivação: Insegurança Máxima

Ser ou não ser,  
Ter ou não ter  
Comer ou não comer,  
Beber ou não beber  
Viajar ou não viajar,  
Beijar ou não beijar,  
Vestir ou não vestir,  
Sair ou não sair,  
Amar ou odiar,  
Dormir ou acordar,  
Brigar ou namorar,  
Passear ou estudar  
Aceitar ou protestar  
Afinar ou encarar  
As grandes dúvidas desta vida:  
Será que eu sei o que eu sou?  
Será que eu sei o que eu quero?  
Será que eu sei o que eu sinto?  
Será que essa cuca confusa  
Cheia de issos ou aquiloos...  
Será?...  
Será que isso sou eu?  
(Carlos Queiroz Tales)

### Questões do PE

- 1 – O meu nascimento foi planejado ou foi acidente?
- 2 – Qual foi a reação de vocês ao saber que iriam ter um filho?
- 3 – Em que dia da semana e horas eu nasci?
- 4 – Qual a origem de meu nome? Quem escolheu? Porque?
- 5 – Com que idade eu comecei a falar e a andar?
- 6 – Na opinião de meus pais, como eu sou em casa? Quais minhas qualidades e defeitos?
- 7 – Vocês acham que eu sou capaz de transmitir os valores recebidos em casa para meus filhos?
- 8 – Como eu sou como filho (a) e o que preciso melhorar?
- 9 – Vocês acham que depois que vim para a EFAR eu melhorei como filho (a)? Por quê?
- 10 – O que eu represento para vocês?

### TEXTO COLETIVO: Identidade Pessoal Quem somos nós?

Somos reflexos de tudo o que acreditamos e de tudo que possamos ser capazes. Aprendendo com nossos erros, pois é a partir deles que começamos a acertar. Superamos os nossos medos, pois é superando-os que aprendemos o que é coragem. Afinal, somos alguém especial que Deus enviou, para fazer felizes outras pessoas aqui na terra. Pois para ter um futuro grandioso. Devemos começar pelas pequenas atitudes.

Quem somos nós? Somos meninos e meninas que as vezes nos julgamos por fora, mas por dentro somos pessoas boas que poucos conhecem e admiram. Somos felizes e acreditamos que o importante não é apenas bater na porta certa, mas bater na porta até que ela se abra.

Somos a turma do 1º ano 2013 da EFAR!!!

## ANEXO III: Plano de Estudo 2º ano 2013 – Desenvolvimento Local

### Texto de Motivação: Desenvolvimento local

Entende-se por desenvolvimento local, quando um todo decide transformar uma sociedade, englobando ações em prol da comunidade.

Desenvolvimento local pode ser compreendido como crescimento ou ação de transformar uma sociedade localizada. É uma organização de projetos onde envolve a sociedade, resultando assim, melhorias para todos.

Para ocorrer o progresso de um determinado local, precisa de investimentos, como profissionais técnicos (ATER), participação do governo, ONGs, fundações, etc.

O desenvolvimento de uma comunidade, depende muito da administração de cada produtor na sua propriedade ou até mesmo na comunidade, resultando assim, no desenvolvimento social, político, econômico e cultural.

### Questões do PE

- 1 – O que você entende por desenvolvimento ou progresso da propriedade?
- 2 – Você como produtor rural, como avalia o desenvolvimento ou progresso do lugar vive?
- 3 - Você como produtor rural, como avalia a assistência técnica em sua propriedade e assentamento?
- 4 –Você se considera um agente de desenvolvimento local? Como você contribui para que ocorra tal desenvolvimento?
- 5 – Como produtor, considerando seu assentamento ou município, quais suas ideias para o desenvolvimento local?

### TEXTO COLETIVO

De todos os assentamentos que somos oriundos, a maior dificuldade encontrada para que ocorra o desenvolvimento, é a falta de apoio do governo, falta de assistência técnica ou outros profissionais que possam trazer projetos bem elaborados e dar assistência técnica e extensão rural de qualidade.

Com muitas pessoas vendendo seus lotes, começa a predominar a agricultura com o uso de agrotóxicos, que prejudicam os vizinhos que tem propriedade diversificada.

Acreditamos que não é qualquer cooperativa ou associação, que vai mudar isso, porém se tivermos técnicos comprometidos com o desenvolvimento local equilibrado, que compartilhem seus conhecimentos que reduzam os impactos ambientais, como barreiras naturais que diminuem os efeitos do vento, etc. podemos amenizar a situação em que os assentamentos se encontram.